

# **A FORMAÇÃO EM OSTEOPATIA NA EUROPA: UNIDADE OU DIVERSIDADE?**

Os casos da Bélgica, França, Inglaterra e  
Portugal

---

**Inês Sofia Palma Raimundo**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
– Especialização em Supervisão Pedagógica

Outubro de 2016

*Versão Definitiva*

---



**Instituto Superior de Educação e Ciências**







INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação –  
Especialização em Supervisão Pedagógica

**A FORMAÇÃO EM OSTEOPATIA NA EUROPA: UNIDADE OU  
DIVERSIDADE?**

Os casos da Bélgica, França, Inglaterra e Portugal

Autora: **Inês Sofia Palma Raimundo**

Orientador: **Professora Doutora Ana Patrícia Almeida**

Outubro de 2016



## **Agradecimentos**

É com grande satisfação que concluo este mestrado, na certeza de poder utilizar todos os conhecimentos adquiridos, ao longo do processo.

Agradeço a todos os professores que me formaram e a todos aqueles familiares e amigos, que me apoiaram e acreditaram em mim, nesta caminhada. Agradeço todo o apoio direto e indireto, incansável, que sempre demonstraram e pela sua quase infinita paciência.

À minha orientadora a Sra. Professora Doutora Ana Patrícia Almeida um agradecimento especial. Sem o seu apoio incansável, a sua disponibilidade e as orientações que me forneceu, não teria sido possível cortar a meta.





## Epígrafe

*Quando se afirma que as instituições são universais, apenas devemos tomar essa característica como válida, pelo facto de as instituições serem uma realidade que acontece numa sociedade minimamente organizada.*

*De resto, as instituições sociais são eivadas de normas, de valores e contêm uma ideologia, ou seja, as instituições têm toda a capacidade de influenciar as relações sociais de modo a controlá-las por processos de socialização.*

*Jorge Pité*



## **Resumo**

Esta investigação foi fruto de uma motivação profissional e pessoal, o que levou a que se fosse refletindo sobre o que se passa em Portugal.

A presente dissertação é o resultado de um estudo sobre a formação em Osteopatia na Europa.

Esta investigação tinha como objetivo primordial empreender uma cartografia do panorama geral da formação em Osteopatia ao nível Europeu.

Deste modo, este estudo propôs-se a conhecer qual a situação da formação em Osteopatia na Europa, através da análise de planos de estudo de vários cursos em Osteopatia, desenvolvidos em várias instituições, em diferentes países europeus. Pretendia-se com o mesmo produzir e contribuir para aumentar o conhecimento sobre o ensino geral da Osteopatia na Europa, partindo da realidade de um conjunto de escolas situadas em 4 países europeus (Bélgica, França, Inglaterra e Portugal). O propósito foi caracterizar as semelhanças e diferenças entre os vários planos de formação e compreender até que ponto as ofertas formativas nesta área são equivalentes (relativamente ao tipo e natureza da formação; estrutura curricular; duração da formação).

Para o efeito e com o intuito de contextualizar o objeto de análise desta investigação, importa referir que se desenvolveu um estudo exploratório, que envolveu a participação de 20 instituições de 4 países europeus, com base numa recolha e análise documental e pesquisa arquivística exaustiva e aprofundada.

O estudo permitiu perceber que existem diferenças consideráveis no que respeita ao nível de formação, à tipologia de instituição, ao número de anos de formação e à carga horária dos cursos em Osteopatia nestes países europeus. Esta investigação possibilitou compreender, ainda, que relativamente à estrutura curricular de cada escola, no que respeita às áreas de formação, existe uma grande diferença não só entre os diferentes países europeus em estudo, como também dentro de cada país existem particularidades específicas de cada instituição.

Palavras-chave: Osteopatia; Formação em Osteopatia; Contexto Europeu



## ***Abstract***

*This dissertation is the result of a study about osteopathy education in Europe.*

*The research main objective is to give a generic panorama of the generic training and education of osteopathy within certain european countries and compare it to Portugal.*

*Trough the analysis of the curriculum of several european institution it will be clarified the situation across 4 european countries: Belgium, France, England and Portugal as well as characterised the diferences and similarities over multiple curriculums. The main objective of this comparison is to understand how equivalent the structure, duration and nature of the programes are.*

*In order to contextualize this research, an exploratory study was done with 20 education institutions across the four countries through deep research and by also checking historical data.*

*The study allowed us to find considerable differences with regards the level of formation, typology, length and tuition time. The study concludes that there are major differences not only between European countries but that within each country itself there are major differences specific to each institution.*

***Keywords: Osteophaty, European Context, Portugal Osteopathy***



## **Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

ACPO - Associação Colegial Portuguesa de Osteopatas

ACSS - Administração Central do Sistema de Saúde

AFAQ - Assurance Française pour la Qualité

AFNOR – Association française de normalisation

ANO - Associação Nacional de Osteopatas

AR - Assembleia da República

AROP - Associação e Registo dos Osteopatas de Portugal

ATM - Articulação Temporo-Mandibular

ATMS - Académie de Thérapie Manuelle et Sportive

B.Ost - Bachelor of Osteopathy

BCNO - British College of Naturopathy and Osteopathy

BCOM - British College of Osteopathic Medicine

BELSO - The Belgian School of Osteopathy

BSc (Hons) - Bachelor of Science degree with honours

BSO – THE BRITISH SCHOOL OF OSTEOPATHY

CHR - Centre Hospitalier Régional

COFRAC - Commission Française d'Accréditation

CSO - CONSERVATOIRE SUPÉRIEURE D'OSTÉOPATHIE

CSOF - Formation des professionnels de santé

D.O. - Diploma de Osteopata

E.S.M.O.T. - Escola Superior de Medicina Oriental e Terapêuticas

EAN - Estudos Avançados de Naturologia

ECTS - European Credit Transfer System

EPHAD - Les maisons de retraite médicalisées

ERASMUS - Programa Europeu para a Mobilidade de Estudantes Universitários

ERISA - Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches

ESO - European School of Osteopathy

ESO PARIS SUPOSTEO - Ecole Supérieure d'Ostéopathie

ESSCVP - Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa

ESTeSL - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa

EUVG - Escola Universitária Vasco da Gama

F.E.R.O. - Federal European Register of Osteopaths

FEOP - Federação dos Osteopatas de Portugal

FNESO - Fédération Nationale de l'Enseignement Supérieur en Ostéopathie

FORE - FORUM FOR OSTEOPATHIC REGULATION IN EUROPE

FPO - Federação Portuguesa de Osteopatas

FPS - Formation des professions de santé

GOsC - General Osteopathic Council

HIV - Human Immunodeficiency Virus (Vírus de Imunodeficiência Humana – VIH)

HOLISTÉA - Collège Ostéopathique Européen

I.M.T. - Instituto de Medicina Tradicional

IdHE - INSTITUT D'OSTÉOPATHIE

IPN - Instituto Português de Naturologia

ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências

ISLA – Universidade Europeia

ISO - Organisation internationale de normalisation

ITS - Instituto de Técnicas de Saúde

L'EO PARIS - Ecole d'Ostéopathie Paris

LRO - Laboratoire de Recherche Ostéopathique

M.Ost - Master of Osteopathy

NESCOT - North East Surrey College of Technology

OMS – Organização Mundial da Saúde



OSEAN - Osteopathic European Academic Network

OSTEOPAT - Associação Portuguesa dos Profissionais de Osteopatia

QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education

RNCP - Répertoire national des Certifications Professionnelles

RQ - Recognised Qualification

SIDA - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

TGO - Módulo de tratamento geral osteopático (GOT)

TNC - Terapêuticas Não Convencionais

U.K.O. - Union des Kinésithérapeutes-Ostéopathes diplômés

UE – União Europeia

UFP - Universidade Fernando Pessoa



# Índice geral

Agradecimentos.....	iii
Epígrafe .....	v
Resumo.....	vii
<i>Abstract</i> .....	ix
Abreviaturas, Siglas e Acrónimos .....	xi
Índice de tabelas .....	xvii
Índice de figuras .....	xix
Introdução .....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1.1. Teoria Curricular.....	3
1.1.1. Conceito de Currículo – Definição de currículo.....	3
1.1.2. Definição de Programa.....	8
1.1.3. Definição de Programação .....	10
1.1.4. Marco Teórico Geral .....	12
1.1.5. Caraterísticas do Currículo.....	14
1.1.6. Teoria e Desenvolvimento Curricular .....	15
1.1.7. Papel da Teoria Curricular .....	18
1.1.8. As Teorias Curriculares.....	19
1.1.9. A Investigação Curricular .....	27
1.1.9.1. Modelos, Tradições, Paradigmas e Metodologia .....	27
1.1.9.2. O Professor Investigador .....	29
1.1.10. Pressupostos Curriculares .....	31
1.1.10.1. Análise/Contributo da Sociedade .....	32
1.1.10.2. Análise/Contributo da Cultura.....	33
1.1.10.3. Análise/Contributo do Aluno .....	34
1.1.10.4. Análise/Contributo da Ideologia .....	36
1.1.11. Natureza e Âmbito do Desenvolvimento Curricular .....	38

1.2.	Osteopatia.....	42
1.2.1.	Osteopatia – conceitos e definições /Para a definição da osteopatia.....	42
1.2.2.	Evolução histórica da Osteopatia .....	46
1.2.3.	Entrada em Portugal .....	50
1.2.3.1.	Osteopatia em Portugal .....	50
1.2.3.2.	Importância da Osteopatia em Portugal .....	52
1.2.3.3.	A formação em Osteopatia em Portugal.....	54
1.2.4.	Osteopatia na União Europeia.....	54
1.2.5.	A Osteopatia em Portugal .....	61
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....		65
2.1.	Problematização .....	65
2.2.	Objetivos e questões de pesquisa .....	65
2.3.	Estudo empírico.....	66
2.3.1.	Características do estudo .....	66
2.3.2.	Participantes .....	71
2.3.2.1.	Bélgica.....	73
2.3.2.2.	França.....	74
2.3.2.3.	Inglaterra .....	79
2.3.2.4.	Portugal .....	85
2.4.	Percurso metodológico .....	92
2.4.1.	Fases do estudo empírico .....	92
2.4.2.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	95
2.4.3.	Análise de dados.....	98
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....		101
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		129
ANEXOS.....		133

## Índice de tabelas

Tabela 1: Instituições participantes no estudo.....	72
Tabela 2: 1º Nível de análise da formação em Osteopatia por Instituição .....	94
Tabela 3: 2º Nível de análise da formação em Osteopatia por Instituição .....	94
Tabela 4: Plano de estudos do Colégio Belga de Osteopatia .....	107
Tabela 5: Plano de estudos do The Belgian School of Osteopathy .....	108
Tabela 6: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 1º Ano – PRIMEIRO CICLO .....	110
Tabela 7: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 2º Ano – PRIMEIRO CICLO .....	111
Tabela 8: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 3º Ano – PRIMEIRO CICLO .....	112
Tabela 9: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 4º Ano – SEGUNDO CICLO .....	113
Tabela 10: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 5º Ano – SEGUNDO CICLO .....	113
Tabela 11: Plano de estudos da Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA.....	115
Tabela 12: Plano de estudos da E.S.M.O.T. – 1º Ano e 2º Ano.....	116
Tabela 13: Plano de estudos da E.S.M.O.T. – 3º Ano e 4º Ano.....	117
Tabela 14: Plano de estudos I.M.T. – 1º Ano.....	117
Tabela 15: Plano de estudos do I.M.T. – 2º Ano, 3º Ano e 4º Ano.....	118
Tabela 16: Plano de estudos do IPN – 1º Ano e 2º Ano.....	120
Tabela 17: Plano de estudos do IPN – 3º Ano .....	121
Tabela 18: Plano de estudos do ITS .....	121



## Índice de figuras

Figura 1: Fases do Percurso Metodológico .....	92
Figura 2: Gráfico do Nível de Formação .....	103
Figura 3: Gráfico do Número de Anos de Formação .....	104
Figura 4: Gráfico da Carga Horária Total .....	105





## Introdução

Pretendia-se, com este trabalho, construir uma cartografia europeia da formação em Osteopatia como instrumento para um melhor conhecimento da situação atual desta formação no nosso continente, a partir da análise dos planos de estudo adotados nas respetivas instituições docentes. E, formulou-se como hipótese de partida, que se propõe ver-se validada pelas conclusões finais deste estudo, o seguinte: *Apesar de partilharem um conceito comum de Osteopatia, os projetos de formação das instituições europeias nesta área, apresentam várias diferenças.* A confirmação desta hipótese pressupõe igualmente a impossibilidade da existência dum modelo ou escola europeia de formação em Osteopatia.

O trabalho desenvolveu-se segundo uma estrutura que segue com a maior aproximação possível a estruturação seguida nas investigações em Ciências Sociais iniciando-se, no âmbito do seu Quadro Teórico, com uma Revisão da Literatura que valoriza e aprofunda, tanto quanto a economia do texto o permite, duas questões: a Teoria Curricular e a Osteopatia enquanto Ciência e Instituição, com vocação terapêutica.

Na fase da Problematização importava indicar em primeiro lugar os países europeus escolhidos para o estudo (Bélgica, França, Inglaterra e Portugal) e esclarecer as razões subjacentes e/ou responsáveis para a sua escolha. Considerou-se, antes de mais, o prestígio geralmente reconhecido da formação, em Osteopatia, assegurado pelas instituições formadoras nacionais. Depois, os avanços verificados nestes países, em termos programáticos e curriculares, nos sistemas de formação nesta área. Em seguida, a longa experiência de estudos e prática da Osteopatia nestes países e a riqueza da informação que ela transmite.

Considerando-se que Portugal seria uma escolha óbvia para este estudo, dispensando-se por isso qualquer explicação para o facto, foram ainda razões para a escolha feita e, exógenas à própria Osteopatia, a facilidade e disponibilidade encontradas para a recolha de informações pertinentes para este trabalho e a possibilidade de utilização corrente das línguas usadas, o inglês e o francês.

Metodologicamente empregaram-se as opções e seguiram-se os percursos habituais, ou de regra, neste tipo de investigação. Em primeiro lugar identificaram-se as 20 instituições dos 4 países europeus participantes neste estudo; seguidamente indicaram-se o percurso e as tarefas a executar para cumprimento do proceder metodológico indispensável à sequência das fases da investigação empírica; por fim, a descrição das técnicas e instrumentos da recolha de dados preparou e antecedeu, naturalmente, a análise destes dados.

Importa referir, ainda que brevemente, o percurso metodológico seguido, de estudo empírico, para chegar à informação pretendida sobre as práticas e conteúdos formativos das instituições de formação participantes nesta investigação. Assim, num percurso metodológico compreendendo 5 fases distintas – análise exploratória, seleção das instituições, definição de critérios de análise, análise e construção de tabelas e redução de dados - parece ser útil, como valorização do aspeto claramente instrumental do método de trabalho utilizado, indicar os parâmetros escolhidos para a definição dos critérios a usar na análise das instituições, nas vertentes a conhecer.

Foram os seguintes os parâmetros escolhidos: nível de formação, superior ou não, e que tipo de instituição assegura esta formação; duração da formação e tipos de carga letiva; unidades e estrutura curricular e eventuais estágios e respetivas modalidades; tipo de formação, semestral ou anual; tempo de trabalho; créditos.

O espaço habitualmente destinado à introdução na totalidade do texto do trabalho não permite particular desenvolvimento de qualquer dos temas aqui usados, na construção duma narrativa cuja finalidade é preparar a abordagem e a leitura do processo investigatório que constitui a substância do estudo realizado, e assim apresentado. Deve no entanto acrescentar-se, para melhor informação introdutória, que os parâmetros referentes aos aspetos curriculares são, na fase de Definição de Critérios, muito ricos em subquestões ou subtemas indispensáveis para a correta fixação deste critério.

As conclusões aparecem muito mais como questões abertas, a suscitar o prolongamento da investigação ou a abertura de novos espaços de estudo. Para além da informação factual obtida, a confirmação de muitas e diversas diferenças entre a formação assegurada pelas instituições participantes e entre as lógicas (possíveis) dos sistemas nacionais de formação em Osteopatia, parece ser a conclusão final mais segura a que a presente investigação permite formular.

## **CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Este estudo centra-se em duas vertentes "temáticas", a questão curricular e a prática da Osteopatia enquanto parte das Ciências Médicas. Neste sentido, importa neste capítulo de enquadramento teórico abordar todos estes temas de forma mais ou menos integrada. Os temas que irão ser seguidamente tratados dividem-se em dois grandes grupos: uma primeira parte sobre a Teoria Curricular, uma segunda parte onde será abordada a temática da Osteopatia. Relativamente à Teoria Curricular, estará dividida nos seguintes subtemas: conceito/definição de currículo, definição de programa, definição de programação, marco teórico geral, características do currículo, teoria e desenvolvimento curricular, papel da teoria curricular, as teorias curriculares, a investigação curricular, pressupostos curriculares e natureza e âmbito do desenvolvimento curricular. No que se refere à temática da Osteopatia pretende-se conhecer o seu contexto, onde se desenvolveu a sua definição, a sua evolução histórica, a sua entrada em Portugal e a Osteopatia na União Europeia.

Como já foi referido na introdução, o objetivo principal deste estudo prende-se com a realização de uma cartografia do panorama geral da formação em Osteopatia ao nível europeu. Pretende-se obter um conhecimento sobre qual a situação da formação em Osteopatia na Europa, a partir da análise de planos de estudo em vários países europeus e em diferentes instituições. Desta forma, esta investigação possui como objetivo a obtenção e a produção de um conhecimento sobre o ensino geral da Osteopatia na Europa, partindo da realidade de um conjunto de escolas em 4 países europeus.

### **1.1. Teoria Curricular**

#### **1.1.1. Conceito de Currículo – Definição de currículo**

O termo currículo é utilizado com variados e diferentes significados na linguagem educativa. No campo da educação atual, a palavra currículo é uma grande palavra e uma palavra-mito (Zabalza, 1992). Este conceito de currículo tem vindo a adquirir uma pertinência gradual ao nível da educação (tanto em estruturas organizacionais escolares

como em estruturas organizacionais não escolares), sendo usado por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, entre outros (Pacheco, 2007).

O currículo é um conjunto de pressupostos de partida, de objetivos que se desejam alcançar e do caminho que é necessário seguir para os alcançar. É também um conjunto de saberes, aptidões, atitudes que são fundamentais para serem trabalhados no contexto escolar, ano após ano. Compreende-se, assim, o interesse do conceito de currículo sob o ponto de vista prático. No entanto, durante muitos anos, a noção de currículo referia-se ao que era ou deveria ser um Plano de Estudos (que incluía a inserção de determinadas matérias num curso, diversos temas num Programa), sendo os arquitetos da estrutura do ensino aqueles que trabalhavam no currículo propriamente dito. Os professores apenas desenvolviam as suas previsões, ou seja constituíam os “peões” dessa obra (Zabalza, 1992). Nos últimos anos, apesar de se ter vulgarizado o termo currículo na linguagem educativa, utiliza-se com bastantes e diversas aceções, sendo utilizado pelos professores.

Segundo Wulf e Schave (1984, citado por Zabalza, 1992), “os professores têm prática como *consumidores* de currículo, ainda que não a tenham como elaboradores. (...) Isto é, ainda não estão habituados a elaborar esboços ou “projectos curriculares” como se exigia na abertura dos concursos” (p. 12).

Paralelamente ao ter alcançado uma gradual relevância na educação, também é certo que o currículo provocou uma grande confusão terminológica que exacerbou as discordâncias existentes no pensamento curricular. É importante perceber que o conceito de currículo é bastante polissémico e ambíguo, o que significa que não tem um sentido claro e evidente, sendo confrontado de diferentes formas. Sendo o currículo um conceito polissémico, repleto de ambiguidade, deve identificar-se como afirma Ribeiro (1990, citado por Pacheco, 2007), “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (p. 15).

Do ponto de vista da falta de precisão do termo currículo, Huebner (1985, citado por Pacheco, 2007), refere que a “palavra aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas” (p. 15).

Existe uma grande discussão teórica das questões curriculares devido ao facto deste domínio de conhecimento ser ainda pouco desenvolvido e pouco preciso, não existindo

uma intervenção prática direcionada para a resolução de problemas ou para a seleção das melhores opções (Pacheco, 2007).

A palavra currículo tem origem no étimo latino *currere*, que tem como significado percurso, caminhada, trajetória a seguir, englobando assim, duas ideias primordiais: uma de sequência ordenada e outra de noção de totalidade de estudos. Surge, assim, uma definição de currículo mais definida do ponto de vista de projeto, integrado em planos de intenções que se fundamentam através de experiências educativas (de uma forma geral) e de experiências de aprendizagem (de uma forma particular). Desta forma, o currículo (da educação formal ou informal) é o projeto que cumpre intenções bem definidas. É bastante complexo o processo de definição de currículo, devido à sua própria natureza e proporção (Pacheco, 2007).

Tendo por base a discordância e o espectro da instabilidade conceptual do termo, existem duas definições de currículo que se contrapõem, uma formal (plano antecipadamente estruturado a partir de fins e finalidades) e outra informal (processo resultante da utilização do referido plano). No currículo formal existem conteúdos a ensinar e planos de ação pedagógica previamente organizados, no currículo informal não existe uma estrutura predefinida (Pacheco, 2007).

Segundo Tanner e Tanner (1987, citado por Pacheco, 2007),

(...) o currículo, enquanto projecto educativo e projecto didáctico, encerra três ideias-chave: de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, como referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa (p.16).

Apesar da divergência que existe na definição de currículo, é importante ter em consideração que o currículo deve ser algo previamente bem planificado, que será posteriormente implementado tendo por base o cumprimento dos objetivos previstos. De acordo com esta perspetiva, currículo e programa retratam a mesma realidade, surgindo, particularmente na tradição latino-europeia, como sinónimos. O conceito de programa será abordado mais à frente no quadro teórico deste trabalho.

Segundo Contreras (1990, citado por Pacheco, 2007),

dentro da complexidade do que significa definir currículo, qualquer tentativa de sistematização passa necessariamente pela observação e interrogação destes dualismos: O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui

também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (p. 17).

Para se responder a estas questões, que expõem várias incertezas, dificilmente se conseguirá obter uma resposta decisiva, atendendo a que o conceito de currículo é complexo e não existe conformidade. O único consenso que subsiste está relacionado com o objeto de estudo, que é de carácter prático e ligado à educação e à metodologia, e que é de natureza interdisciplinar no quadro das Ciências Sociais e Humanas.

É essencial que se determinem as relações do Currículo com a Sociedade e os seus valores intrínsecos, assim como as concepções do Homem, Mundo e Informação, para se poder criar uma base idêntica de diálogo e debate. É de salientar que o currículo é um propósito que não é neutro no que se refere à informação, porque esta informação é proveniente de diferentes níveis e é transmitida por agentes curriculares distintos, dentro do contexto de vários condicionalismos. Desta forma, é possível compreender que o currículo adequa um conjunto de propósitos, dispostos no *continuum*, que vai da máxima globalidade à máxima execução, traduzidas por uma relação de comunicação que transmite significados social e historicamente válidos (Pacheco, 2007).

Todas estas intenções são diferentes de sociedade para sociedade, tendo como suporte uma matriz civilizacional que define padrões globais de representação cultural, razão pela qual, segundo Grundy (1987, citado por Pacheco, 2007), o currículo não é um conceito mas uma estrutura cultural: “o currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas” (p. 18).

Segundo Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2007), “o currículo é uma intersecção de práticas diversas, funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas” (p. 18). Neste sentido, a proposta curricular é uma construção social historizada. Também é possível olhar para o currículo numa dimensão política da educação, o que significa que pode ser visto como uma ferramenta que espelha tanto as relações sempre presentes entre escola e sociedade, como os interesses individuais e os de grupo, como ainda os interesses políticos e os ideológicos.

O currículo, é assim, uma formação permanente de práticas, com uma significação grandemente cultural e social, sendo uma ferramenta indispensável para a análise e aperfeiçoamento das decisões educativas.

Analisando as divergências segundo alguns autores anteriormente mencionados, é possível concluir que o currículo, apesar das diversas perspectivas e dos diferentes dualismos é definido como um projeto que tem por base um procedimento de construção e evolução interativo, que envolve unidade, continuidade e interdependência entre o que se determina ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. O currículo, é também, uma prática pedagógica resultante da interação e convergência de diversas estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, entre outras), que têm na sua construção interesses consistentes e responsabilidades partilhadas (Pacheco, 2007).

É de salientar que a essência do currículo pode tornar-se mais clara quando se relaciona o termo "Currículo" com o ensino, nas suas atividades escolares ou curriculares e extracurriculares. Assim, é também importante, realizar-se a distinção entre currículo formal (ou prescrito), informal, real (ou realizado) e oculto (ou escondido).

A ideia de currículo formal (ou prescrito) e de currículo real (ou realizado) passa fundamentalmente pela existência de uma oposição entre o mundo dos textos e das representações e o mundo das práticas pedagógicas e do trabalho escolar. Existe uma diferenciação entre o que está nos programas e o que se faz nas aulas.

O currículo formal, corresponde ao plano de ensino-aprendizagem que inclui os objetivos, conteúdos e atividades, solicitando assim, as aprendizagens formais dos alunos (experiências curriculares). Este currículo representa o dever formal do professor, através da execução de um horário letivo semanal para os alunos e para o professor, assim como no cumprimento de programas previamente concebidos. Ou seja, o currículo formal identifica-se com o oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis pelo sistema educativo.

O currículo informal está relacionado com todas as atividades estruturadas ou não estruturadas que resultem para além das atividades letivas dos alunos (experiências extracurriculares). Desta forma, atividades como visitas de estudo, atividades desportivas, cívicas culturais que decorrem na escola como atividades extracurriculares, podem considerar-se como parte integrante do currículo informal. No sistema educativo atual podem ser considerados como exemplos, os clubes escolares, o desporto escolar, as associações de estudantes, entre outros. Porém, é muito importante que estas atividades informais não se dissociem das atividades formais, para que não prejudiquem o desenvolvimento das atividades formais.

O currículo real (ou realizado) é o que se pode efetivamente caracterizar como sendo o que se pratica nas escolas e nas salas de aula. Consequentemente, este pretende ser a tradução e transposição pragmática do currículo formal (prescrito), oficial, cuja apresentação é da responsabilidade do professor. Assim, o contraste entre as dimensões formal e real do currículo retrata a distância entre uma “intenção declarada” e a “realidade prática” por detrás dessa declaração oficial, entre o currículo afirmado e o praticado.

O currículo oculto (ou escondido) é aquele que corresponde a projetos educativos pessoais que não coincidem com o currículo formal, ficando perante o registo do desvio da norma. Este conceito de currículo designa então, as aprendizagens obtidas pelos alunos que não se encontram explicitamente definidas no currículo formal, assim como as aprendizagens que correspondem à aquisição de valores, atitudes, processos de socialização em que estão envolvidos. Ou seja, o escondido não é então o não-sabido, o não-pensado, mas simplesmente o não-dito, porque existem aprendizagens imprevisíveis com consequências visíveis na prática diária, apesar de serem muitas vezes ignoradas.

### **1.1.2. Definição de Programa**

Ao longo do desenvolvimento do quadro teórico relativamente à teoria curricular, foi abordado anteriormente o conceito de currículo, no entanto é de referir que falar de currículo implica falar de programa e programação. Estes conceitos apesar de serem conceitos diferenciados são conceitos complementares e muitas vezes confundidos.

Programa é o documento oficial de carácter nacional ou autonómico onde é mencionado o conjunto de conteúdos e objetivos, a considerar num determinado nível.

O Programa representa o ponto de partida e de referência inicial para qualquer professor que deseje refletir sobre o que deve ser o seu trabalho. Desta forma, o programa considera o marco geral comum a que se deve adequar o ensino sendo por isso uma das suas características a prescrição, o carácter normativo e obrigatório das suas previsões. O programa é assim importante como marco geral de referência.

Do ponto de vista prescritivo, o programa refere-se ao conjunto de experiências de aprendizagem, pelo qual devem passar todas as crianças de um sistema escolar. Contudo, por vezes, os programas são apresentados apenas em termos orientativos.



Em modo de conclusão, é possível compreender que o programa representa os mínimos comuns a toda uma sociedade, compondo assim, a “estrutura comum de uma cultura” e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade (Zabalza, 1992).

Segundo Reynolds e Skillbeck (1976, citado por Zabalza, 1992), “o objetivo peculiar de um Programa nacional é constituir o sentido de uma comunidade, desenvolvendo um sentido dos valores comuns pela via do desenvolvimento de experiências escolares adequadas e comuns a todos” (p. 13).

Ao abordar esta temática relacionada com o programa, é de salientar e questionar quais são as funções e qual é a lógica que o programa tem em relação ao desenvolvimento curricular, relativamente ao desempenho quotidiano do fazer educativo-didático no interior de uma escola.

Para responder e ajudar na compreensão de algumas destas questões, Scurati (1982) identificou alguns dos sentidos desses programas e organizou-os de acordo com os destinatários-beneficiários dos mesmos.

Existem vários tipos de funções relacionadas com o programa mas irei abordar, sucintamente, apenas os dois que me parecem mais pertinentes para o desenvolvimento deste estudo – funções referidas aos professores e funções referidas aos alunos.

Relativamente às funções referidas aos professores, estas podem ser de vários tipos: função de controlo (facilita o professor ao verificar se as aprendizagens dos alunos no fim de um período escolar, cumprem minimamente os requisitos exigidos); função de comparação (ajuda e sossega o professor no momento em que precisa de fazer uma comparação entre o que desenvolveu e conseguiu na sala de aula e o que foi desenvolvido e conseguido noutras aulas); função de proteção (permite ao professor ter garantias relativas a possíveis exigências que possam eventualmente ultrapassar o que o próprio programa exige, mesmo que essas exigências sejam de tipo administrativo); função de contrato (torna efetivo o compromisso de trabalho do professor, deliberando o que lhe é imposto oficialmente); função de profissionalização (inspira de forma clara e de acordo com as exigências temáticas e metodológicas que levanta o sentido a dar à formação dos professores que o irão trabalhar, tanto no que se refere à formação inicial como à formação em serviço).

Em relação às funções referidas aos alunos é de salientar que os alunos não têm conhecimento relativamente às aprendizagens que se pretende que desenvolvam ao longo do seu trajeto escolar, assim como não sabem qual é motivo da existência de

determinadas áreas, em vez de outras. Neste sentido, o programa possibilita exercer para os alunos uma função de indicação do compromisso que se lhes exige. De acordo com a idade e o nível de maturidade do aluno, a partir do esboço do desenvolvimento escolar que o programa oferece ao aluno, este programa permite-lhe uma consciencialização do sentido e da direção do processo formativo que lhe é exigido e consequentemente para que seja possível um bom êxito é necessária a sua colaboração (Zabalza, 1992).

Pensando no programa como um esboço daquilo que é o percurso formativo para o conjunto dos alunos, este, forma uma peça fundamental no modelo curricular de uma determinada sociedade. Assim, o programa representa desde o início um primeiro passo para o desenvolvimento curricular. Ou seja, segundo este ponto de vista, é a ideia do desenvolvimento curricular como um *continuum* que se desenvolve em fases sucessivas e a diferentes níveis do sistema escolar: Administração Central, Regiões, escolas, turmas concretas (Zabalza, 1992).

### **1.1.3. Definição de Programação**

A programação refere-se ao projeto educativo-didático específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou várias disciplinas (Zabalza, 1992).

Segundo Lodini (citado por Zabalza, 1992), a programação define-se do seguinte modo:

Representa o principal instrumento para possibilitar que um projecto geral, exatamente o que constitui os Programas nacionais e que se caracteriza por uma dimensão institucional precisa, possa ir descendo, pouco a pouco, à situação concreta representada por cada uma das escolas, situada num determinado contexto geográfico e social, com um determinado corpo docente, com alunos e estruturas particulares (...). A programação é, portanto, uma série de operações que os professores, em conjunto ou em grupos de dimensões mais reduzidas (por secções na escola maternal, por ciclos na escola elementar ou por cursos na escola média), levam a efeito para organizar, a nível concreto, a actividade didáctica e, dessa forma, porem em prática aquelas experiências de aprendizagem que constituirão o currículo efetivamente seguido pelos alunos (p. 18).

Assim, é possível compreender que através da programação territorializam-se os pressupostos gerais do programa, ou seja, programa e programação são, pois aspetos que não se excluem.

Para assumir o programa mediatizado pela própria programação em relação ao ensino e à função da escola, é necessária uma nova atitude e um novo estilo por parte da comunidade educativa (instituição, professores, pais, autarquias). Ou seja, o Programa funciona como marco de referência permanente, como catálogo de mínimos e código de especificações do direito de cada aluno. A Programação possui como função completar apenas o Programa, isto é, aproximá-lo da realidade em que se vai desenvolver, adaptá-lo a essa mesma realidade, incluindo um enriquecimento com dimensões diferenciais dessa realidade, que o Programa geral tal como é, não pode ter nas suas previsões. A Programação, é também, um compromisso do conjunto dos docentes. É necessário que se aceite a situação geral, estrutural ou conjuntural, de cada escola e do grupo de alunos com os quais se deseja trabalhar. Desta forma, o que é apresentado como proposta geral, vai ser posteriormente traduzido por um projeto curricular adequado a uma situação concreta, com características próprias.

De acordo com as características anteriormente mencionadas, é expectável uma maior qualidade do ensino (Zabalza, 1992).

Segundo Wulf e Schave (citado por Zabalza, 1992), salientam o incremento da eficácia das escolas como um motivo importante para o desenvolvimento local do Programa geral. Estes dois especialistas comprovam que as escolas eficazes caracterizam-se por:

um mais forte sentido de vinculação à comunidade; objectivos partilhados pela maioria; alto nível de expectativas relativamente às realizações dos estudantes e dos dirigentes escolares; trabalho conjunto de planificação, elaboração de projectos, avaliação e preparação de materiais. E, em última instância, a tomada de decisões ao nível do colectivo (p. 19).

Conclui-se, portanto, que programa e programação constituem duas fases consecutivas e interdependentes do desenvolvimento curricular. Cada uma destas realidades, no desenvolvimento da atividade docente, cumpre a função que lhe é própria, complementando-se e fechando o círculo daquilo que constitui o “projeto curricular” a desenvolver na aula. A relação que existe em cada situação entre o Programa e a Programação, representa um dos pontos principais da inovação educativa, da contextualização e protagonismo de cada escola na configuração de um modo próprio de fazer o ensino. Existe uma forma tradicional, concordante e mimética de fazer ensino.

De uma forma geral, a programação representa a caminhada percorrida por cada escola a partir do Programa, tendo como objetivo conseguir responder às necessidades

educativas dos seus alunos e colaborar no desenvolvimento comunitário de todo o grupo social ao qual pertence. É necessário desenvolver programações adequadas para cada situação (Zabalza, 1992).

#### **1.1.4. Marco Teórico Geral**

Existe uma distinção que se deve fazer em relação ao termo *currículo*. Segundo Stenhouse (citado por Zabalza, 1992), destaca uma dupla aceção de currículo:

o currículo como esquema ou como projecto de ensino (quer dizer, o que se pode ou se pretende fazer) e, por outro lado, o currículo como esquema ou como marco de análise do que realmente se está fazendo ou já se fez (p. 25).

É importante reforçar a definição de currículo no enquadramento deste marco teórico geral. Segundo Scurati (citado por Zabalza, 1992), define o currículo como “um projecto educativo e didáctico realizado em situação escolar através de comportamentos de tipo profissional” (p. 26).

Atendendo a que uma das temáticas primordiais no desenvolvimento deste estudo é o desenvolvimento curricular, é necessário falar dos princípios básicos para o desenvolvimento curricular. Para descrever estes princípios irei basear-me em Scurati acerca dos princípios que orientam um bom desenvolvimento da ideia curricular. Scurati distingue oito princípios:

- O Princípio de Realidade, significa a essência burocrática, formal, jurisdicista e “científica” dos programas oficiais que deve dar lugar à magnificência de matizes, à proximidade, à própria provisionalidade, inclusivamente à irregularidade, da programação realizada na escola e para os alunos da escola.
- O Princípio de Racionalidade, que se baseia na ideia de que o currículo tem o papel de iluminar a prática do docente e também a atividade do aluno, de forma a que um e o outro tenham conhecimento em relação ao objetivo com que fazem cada coisa concreta e para que saibam qual é o sentido que essa atividade isolada tem relativamente ao resultado global que se pretende atingir.
- O Princípio de Sociabilidade, pretende encontrar o consenso (evitando divergências entre pais e professores, entre professores, entre dirigentes), planeia obter pontos de

acordo que não-de sobressair em relação a outros que suponham divergências no âmbito da comunidade educativa.

- O Princípio de Publicidade, entende que a programação curricular permite tornar explícito o marco de intenções, o curso previsto para as ações.

- O Princípio de Intencionalidade, que considera duas aceções de currículo: o currículo “de planificação” (onde aparece apenas o que se decidiu que faça parte dele, de forma consciente, reflexiva e através da utilização de critérios explícitos); o princípio “de investigação” (juntamente com os elementos intencionais, regista o aparecimento de efeitos de qualquer outra componente não prevista inicialmente, tornando-se desta forma explícito o currículo oculto que é entendido como o conjunto de componentes curriculares inicialmente não previstos).

- O Princípio de Organização ou Sistemacidade, considera que a programação curricular supõe uma organização de tipo funcional das partes constitutivas do currículo.

- O Princípio de Seletividade, que coloca como questão primordial de toda a programação curricular “que fazer?”, “que aprendizagem desenvolver?” como um processo de seleção entre a grande variedade dos possíveis. Essa seleção deve corresponder a critérios de valor, oportunidade, congruência e funcionalidade situacional. Segundo Jenkins e Shipman (1976, citado por Zabalza, 1992),

a programação curricular corresponde à intenção de seleccionar, de entre todos os objectivos que podem ser perseguidos, um grupo deles a que a escola dê valor ou que entenda constituírem uma parte essencial do mandato social que ela desempenha em cada momento. O mesmo poderia dizer-se dos conteúdos, actividades, etc (p. 31).

- O Princípio de Decisibilidade, que torna perceptível a necessidade de quebrar as fronteiras que diferenciam tradicionalmente os diversos níveis de participação e as diferentes formas de implicação no desenvolvimento da programação curricular. Segundo Fernández Huerta (1976, citado por Zabalza, 1992),

fazer didáctica não é senão tomar decisões. Todo o arco didáctico (objectivos, conteúdos, gestão da aula, avaliação, construção ou manipulação de materiais, etc.) constitui um complexo e encadeado processo de tomada de decisões, pré-instrutivas e/ou instrutivas, por parte da comunidade escolar no seu conjunto ou, no mínimo, por parte do próprio professor (p. 32).

- O Princípio de Hipoteticidade propõe que não se assegure, que se formule hipóteses. Desta forma, é importante que a escola e o professor se situem de forma a introduzir tantas modificações quantas forem necessárias para manter ou alterar o rumo dos

acontecimentos. É de referir que toda a decisão, proposta, projeto ou análise didática tem por base a assunção da sua natureza dialética, não submetida a regularidades fixas.

#### **1.1.5. Caraterísticas do Currículo**

Depois de esclarecer e clarificar conceitos centrais como currículo, programa e programação, importa agora recentrar a atenção sobre o conceito de currículo e sobre as suas características. Assim sendo, emergem características como: o facto de ser centrado na escola; de se relacionar com os recursos do meio ambiente; de ser consensual; de ter incidência direta ou indireta em todo o leque de experiências dos alunos; e de ser “clarificador” para professores, pais e alunos. É sobre estas características que nos vamos debruçar agora.

Relativamente à característica de o currículo ser centrado na escola, é de notar que a escola funciona como um eixo vertebrador da programação, assim como de adaptação das prescrições do Programa às conjunturas sociais e culturais e às necessidades mais pertinentes da situação. Ou seja, a noção a reter é, conjuntamente, a de um currículo centralizado (o Programa) e de uma programação descentralizada e participada a nível de cada escola. Este posicionamento excede aquilo que é a pura dimensão didática para abranger temas relacionados com o financiamento e sustentação que tornem praticável essa relativa autonomia funcional de cada escola.

No que se refere à característica de se relacionar com os recursos do meio ambiente, ela constitui uma consequência prática da característica de o currículo ser centrado na escola. A escola serve-se de todos os recursos (pessoais, laborais, institucionais, culturais e desportivos) da sua zona, ficando assim com um interesse de que cada dia seja melhor, recorrendo a alguma pressão social para que isso aconteça. É também utilizada, em simultâneo, como um recurso cultural e formativo pelos vizinhos e organizações dessa localidade, ou bairro, ou lugar. Desta forma, surge um cruzamento de influências (por vezes, também, de conflitos) mas, essencialmente, concebe-se uma dinâmica social e cultural na qual a escola deixa de ser vista como um edifício no meio de um território, mas passa a ser encarada como uma agência cultural à disposição desse território.

A característica de ser consensual está relacionada com a ideia de que um currículo que seja fundamentado na programação a nível de cada escola proporciona a dinâmica desta. Exige um empenho fulcral por parte dos professores, o que termina com a tradição de “competência profissional exclusiva” em questões escolares. É importante ter em consideração que, atendendo a que nem os pais nem as forças sociais possuem experiência, assim como nem os professores estão preparados para esse tipo de colaboração, é possível que, inicialmente, a participação não seja tão rica quanto seria de desejar. Contudo, cada escola descobrirá gradualmente o seu próprio caminho de cooperação, desde que o princípio seja aceite e se acredite que essa colaboração possa ser um recurso para ultrapassar o atual afastamento da escola.

Relativamente à característica de ter incidência direta ou indireta em todo o leque de experiências dos alunos, a ação escolar relaciona-se e está empenhada com todo o conjunto de “oportunidades de formação” exequíveis num determinado meio. É importante que se incorpore num projeto formativo que junte e harmonize o escolar com o pré-escolar e extra-escolar, o cognitivo com o afetivo, a dinâmica social com a dinâmica institucional da própria escola.

No que se refere à característica de ser “clarificador” para professores, pais e alunos, o currículo consensual a nível de cada escola é transformado, por um lado, num género de *maqueta prévia* que assinala claramente (apresentando o que vai ser esse curso ou projeto didático) e, por outro lado, integra uma espécie de *contrato* mútuo no qual figuram os acordos a que se chegou. Nesse currículo consta o que cada parte tem para executar: o que deve ensinar o professor, e como ensinar; o que deve aprender o aluno; que recursos, experiências e colaboração se devem esperar da coletividade social. Assim, alguém que se interesse pelas questões educativas conhece tudo o que se pratica na escola da localidade e o que se espera da população. Existe um documento público, que é a programação renovada anualmente (ou periodicamente) no qual estão individualizadas quais são as necessidades, a nível da formação dos jovens, mais importantes nessa comunidade, como se pretende dar-lhes respostas e com que prioridades (Zabalza, 1992).

#### **1.1.6. Teoria e Desenvolvimento Curricular**

Segundo Contreras (1990, citado por Pacheco, 2007),

a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente acadêmico mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver necessidades e problemas educativos; é uma conveniência administrativa e não uma necessidade intelectual (p. 21).

Do ponto de vista histórico, o campo curricular sempre foi propósito de atenção e isso desde que surgiram os primeiros escritos sobre educação. Contudo, devido em certo modo, à pressão que a sociedade industrial foi desempenhando sobre a necessidade de a escolarização cumprir finalidades bem explícitas, o campo especializado de conhecimento educativo remonta ao século XIX. Desta forma, o termo currículo inicia no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos (Pacheco, 2007).

É relevante questionarmo-nos sobre que estatuto ocupam os estudos sobre currículo na matriz dos grupos disciplinares das Ciências da Educação? Para responder a esta questão é importante ter por base uma análise da natureza e âmbito tanto da educação como do currículo. Assim, se a educação é de natureza prática e de âmbito multifacetado, o currículo também é de natureza prática, enquanto mecanismo de escolarização, que existe em função de um sistema educativo. Segundo Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2007), “um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado” (p. 23). Este autor concebe a ideia de que a prática do currículo é um processo de representação, formação e transformação da vida social que deve ser entendido como um todo.

A relação teoria-prática representa um problema que está sempre presente nas teorias humanas e sociais, sendo necessária a sua resolução para que se dê a emergência de um novo campo disciplinar. No caso do currículo, o objeto de estudo é de natureza prática, porque está relacionado com a resolução de problemas educativos. O objeto da identidade conceptual da Teoria e Desenvolvimento Curricular engloba os estudos sobre o currículo com a metodologia inerente às Ciências Sociais e Humanas, dentro do ramo de conhecimento da Educação ou das Ciências da Educação (Pacheco, 2007).

É de notar que é o conhecimento curricular que estabelece uma relação estreita e racional entre o projeto socioeducativo e o projeto didático. Compreende-se, assim, que o conhecimento curricular se constitui num corpo disciplinar próprio (teoria e desenvolvimento curricular), situando-se no campo teórico e prático do conhecimento educativo. Segundo Januário (1988, citado por Pacheco, 2007),



A nossa posição é que a Teoria e Desenvolvimento Curricular engloba os aspectos reflexivos e de ordem valorativa, oriundos da Filosofia da Educação, que analisam as decisões curriculares de projecto; abrange os trabalhos no âmbito da inovação pedagógica, que estudam os aspectos relativos à elaboração e construção de programas, e a sua difusão, implementação e adopção; e, finalmente, os aspectos explicativos e prescritivos de aplicação no quadro escolar, no tocante às questões do planeamento do Processo Ensino-Aprendizagem pelos professores (p. 24).

A Didática é uma disciplina que elucida sobre os processos de ensino-aprendizagem para propor a sua realização consequente com as finalidades educativas, cujo objeto é constituído pela inter-relação que se organiza entre um professor, um aluno e um saber, num determinado contexto escolar e num dado momento. O ato didático corresponde ao currículo em ação a partir dos seus elementos substantivos: planificação, objetivos, conteúdos, atividades, recursos (e materiais) e avaliação. É possível analisar a relação da Didática com o Currículo, como uma questão de sentido histórico e como uma questão de sentido académico.

O termo Desenvolvimento Curricular é utilizado para se manifestar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em vários momentos e em diferentes fases, de forma a compor um conjunto estruturado, integrando quatro componentes primordiais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação (Pacheco, 2007).

Em síntese desta temática da Teoria e Desenvolvimento Curricular, é possível concluir que para além de investigar origens é fundamental descrever também a natureza do pensamento científico curricular. Desta forma, é possível considerar uma teoria e uma práxis relativamente a uma realidade que se objetiva racionalizar e explicar e que, em oposição à Sociologia da Educação ou à Psicologia da Educação, não deriva de disciplinas afins, visto que tem o seu foco nos problemas que são especificamente educativos.

Segundo Gimeno (1992, citado por Pacheco, 2007),

reforça que o currículo tem um carácter prático e nitidamente educativo, não dependendo de uma disciplina concreta, tão-só da própria realidade que o define: solução de problemas práticos, relacionados com intervenções na realidade (política, administrativa, escolar, didática) e em relação aos quais se podem lançar discussões e interrogações, desde que previamente haja uma intervenção (p. 26).

Desta forma, é possível compreender que a Teoria e Desenvolvimento Curricular expõe uma dupla abordagem no que se refere às áreas de conhecimento educativo: por um

lado, a discussão das habilidades/competências de análise curricular (exigidas tanto aos professores como aos especialistas curriculares). Por outro lado, a tomada de decisões didáticas (ou seja, as decisões que o formador tem de tomar perante uma situação de ensino e aprendizagem pré-ativas, interativas e pós-ativas. Assim, o objeto de estudo da Teoria e Desenvolvimento Curricular incorpora três dimensões primordiais, tais como: teorias curriculares (técnica, prática e crítica); fundamentos ou bases para o planeamento curricular ao nível da análise da sociedade, do aluno, da cultura e da ideologia; contextos de decisão curricular (político/administrativo, de gestão e de realização). Fala-se de Didática Geral neste último nível de decisão curricular (Pacheco, 2007).

#### **1.1.7. Papel da Teoria Curricular**

Uma teoria organiza e estabelece decisões epistemológicas. Segundo McClutcheon (1982, citado por Pacheco, 2007), a teoria curricular corresponde a um “conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares” (p. 31).

Taba (1983, citado por Pacheco, 2007), também reforça esta ideia de sistematização da teoria curricular definindo-a como “um modo de organizar o pensamento sobre todos os assuntos que são relevantes para a sua evolução” (p. 31). Zais (1976, citado por Pacheco, 2007), delimita a ideia de sistematização da teoria curricular como “um conjunto generalizado de definições, conceitos, proposições e outros construtos logicamente inter-relacionados que representam uma visão sistemática dos fenómenos curriculares” (p. 31).

Nesta perspetiva, a teoria curricular tem como função descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, o que possibilita servir de programa para orientar as atividades resultantes da prática objetivando a sua melhoria. Assim, propõe Reid (1979, citado por Pacheco, 2007), “que se aceite como premissa que o objecto da abordagem dos estudos curriculares e da teorização curricular tem por finalidade a melhoria da prática” (p. 31). Desta forma, é possível compreender que a teoria possui como função retratar os problemas curriculares assim como clarificá-los em termos de territórios. Consequentemente, a teoria curricular responde a várias questões (relacionadas com a

prática e com diferentes formas de as conceptualizar) e proporciona também um modelo de representação do real que se pretende organizado e problematizado. Neste sentido, segundo Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2007), a teoria surge como uma metateoria, cujo “problema central deve ser entendido como o duplo problema das relações entre teoria e prática, por um lado, e as relações entre educação e sociedade, por outro” (p. 32). Contudo, a teoria não traduz uma perspectiva acabada e sólida para expor os fenómenos curriculares, necessitando assim de uma ampla referência histórica e social, porque o currículo é um produto da história humana e social. Apesar da existência de diversas teorias curriculares, inclusive contraditórias, não significa que diminua a importância dos estudos curriculares, nem que só coloque a necessidade de uma teoria unificadora mas, pelo contrário, é um argumento a favor da diversidade e problemática do respetivo campo de estudo (Pacheco 2007).

Qualquer teorização sobre o currículo tem que estar diretamente ligada à prática curricular, expondo assim, propostas por um lado de a formalizar, explicar e interpretar, como também por outro lado de resolver os problemas existentes. Neste caso, segundo Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2007), “as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indirectamente, de abordar os problemas práticos da educação” (p. 32).

Conclui-se, assim, que as teorias curriculares são mais do que simplesmente concepções, descrições e representações, ou seja, são discursos e perspectivas.

#### **1.1.8. As Teorias Curriculares**

No âmbito curricular, as escolhas teóricas dão origem a várias classificações, apesar de serem de certa forma coincidentes em alguns momentos e, constituem tentativas de abordagem das concepções de currículo através das quais se distinguem formas diferentes de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade. Por este motivo, existem diversos ângulos de abordagem no campo da definição das teorias curriculares que o tornam ainda mais complexo e local de contínuo debate e reflexão, fundamentalmente perante uma situação em que não se pode falar de um consenso em relação à definição de currículo. Estas teorias são, consequentemente, classificações ou sínteses das diversas concepções de currículo, tendo como objetivo uma facilitação da

compreensão da complexidade curricular, sendo por isso apresentadas tanto sob a forma de orientações, ideologias, concepções, como sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento (Pacheco, 2007).

Segundo Eisner e Vallance (1974, citado por Pacheco, 2007),

as orientações curriculares na tentativa de ensaiar a construção de uma proposta curricular, correspondem a diferentes concepções sobre a natureza do conhecimento escolar, nomeadamente: a) *Currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos*, onde existe uma maior preocupação com o aperfeiçoamento das operações intelectuais do que com os conteúdos; b) *Currículo como tecnologia*, no qual existe uma preocupação com *o como* se aprende e não tanto com *o quê* atendendo a que o currículo é visto como um processo tecnológico ou um meio para organizar a aprendizagem; c) *Currículo como auto-realização ou como experiência consumatória*, centrada no aluno e nos conteúdos de aprendizagem e orientada para a sua autonomia e desenvolvimento pessoal; d) *Currículo como reconstrução social*, onde existe uma inquietação com a visão social da aprendizagem; e) *Racionalismo académico*, no qual ocorre uma valorização da aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas (pp. 33-34).

Ainda neste âmbito, McNeil (1977, citado por Pacheco, 2007), “fala de quatro concepções de currículo: *humanista; reconstrução social; tecnológica; e académica*” (p. 34).

Mais resumidamente, De Landsheere (1992, citado por Pacheco, 2007), “questiona três orientações fundamentais ou três diferentes tipos de currículo: centrado *no saber a adquirir*, no *aluno* e na *sociedade*” (p. 34).

Segundo Lundgren (1983, citado por Pacheco, 2007), “se o currículo é um projecto formativo, em articulação com normas administrativas e jurídicas, a sua concepção e implementação ultrapassa o âmbito dos professores e engloba, de igual modo, os contextos de gestão e político-administrativo” (p. 34). Desta forma, torna-se possível que as teorias abordem os processos de legitimação do currículo já que existe uma ideologia subjacente a qualquer decisão curricular. Neste contexto, Meyer (citado por U. Hameyer, 1991) identifica três tipos de legitimação diferentes:

*normativa* (ênfase nas decisões político/administrativas ou no que deve ser ensinado); *processual* (valorização do currículo como um projeto que depende do seu processo de desenvolvimento e do significado da interação); e *discursiva* (construção do currículo de acordo com os sujeitos intervenientes na base da deliberação social) (p. 21).

Em contrapartida, segundo Schiro (citado por Gimeno, 1988), é possível distinguir as seguintes ideologias curriculares ou concepções básicas relativamente à função da escola:

*“académica (centrada nas disciplinas); de eficiência social; centrada no aluno; de reconstrução social”* (p. 45).

Tendo como propósito a abordagem dos modelos teóricos e das práticas existem, segundo Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2007), quatro orientações ou concepções básicas em torno do termo currículo: *“como súmula de exigências académicas; como base de experiências; como legado tecnológico e eficiente; como configuração da prática”* (p. 34).

É de salientar que as teorias curriculares podem versar o conteúdo, ou o conhecimento, do currículo enquanto projeto de formação.

Através da questão “que conhecimento é mais valioso?”, Holmes & Mclean (1992, citado por Pacheco, 2007), falam dos quatro modelos de currículo seguintes: *“essencialismo; enciclopedismo; politecnicismo; e pragmatismo”* (p. 35).

É desta forma e a partir destes contributos teóricos e inseridos na complexidade do campo curricular que surgem as teorias curriculares, propostas por Kemmis (1988).

## A - TEORIA TÉCNICA

Hoje em dia, a teoria técnica é a que possui mais tradição nos estudos curriculares e a que tem uma influência que se faz sentir ainda nos dias de hoje. Um interesse técnico pode caracterizar-se, segundo Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2007), “por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista” (p. 35), que estabelecem uma relação hierárquica na relação teoria/prática. No que se refere à sua natureza, o currículo é definido como um produto, um resultado, diversas experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Desta forma, compreende-se que nos apresentamos perante a lógica burocrática do desenvolvimento curricular, onde existe uma primazia da mentalidade técnica, apresentando-se ligada aos especialistas curriculares que se filiam no grupo dos tradicionalistas, atendendo a que é salvaguardada a legitimidade normativa da estruturação curricular. Assim, é possível incluir nesta teoria as seguintes concepções de currículo propostas por Gimeno (citado por Pacheco, 2007): *“como súmula de exigências académicas; como base de experiências; como tecnologia e eficiência”* (p. 35).

A primeira concepção, súmula de exigências académicas, tem uma ascendência do racionalismo académico, apresentando raízes que se estendem à Idade Média – *Trivium*

(Gramática, Retórica e Lógica) e *Quadrivium* (Música, Astronomia, Geometria e Aritmética) – e que se retêm com a especialização do conhecimento, dividido pelas disciplinas e áreas científicas. É privilegiada a transmissão dos conteúdos com base nas correntes filosóficas do essencialismo e do perenialismo que valorizam a dimensão estática e permanente do conhecimento. Contudo, é importante ter em consideração que o currículo é sinónimo de conteúdos ou de programas das diversas disciplinas e apresenta como orientação primordial o racionalismo académico.

A segunda concepção, com base de experiências, relaciona-se por um lado com as ideias roussianas do século XVIII e por outro lado com alguns movimentos pedagógicos dos finais do século XIX e da “escola nova” e “progressista” de Dewey, no século XX. O currículo constitui um meio de promoção da auto-realização dos alunos, uma vez que os conteúdos são apenas modos de pensar e organizar a aprendizagem, assim como na orientação da auto-realização como experiência consumatória, que possibilitem a valorização das configurações metodológicas do conhecimento.

Na terceira concepção, o currículo como tecnologia e eficiência, proveniente do movimento americano de renovação curricular da década de sessenta, o currículo é definido como um plano para a aprendizagem, um plano de ação pedagógica, um conjunto de experiências planificadas na escola é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem.

É de mencionar que todas estas definições possuem como denominador comum uma orientação tecnológica que se prende com o que deve ser ensinado e, por vezes, como deve ser implementado (Pacheco, 2007).

Em modo de síntese, estas três concepções acima descritas, segundo D’Hainaut (1980, citado por Pacheco, 2007),

fazem do currículo um plano de acção pedagógica que compreende não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados (p. 37).

Assim, o conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados.

## B - TEORIA PRÁTICA

Segundo Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2007),

a teoria prática pode caracterizar-se por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional e está ligada às discussões curriculares da década de 70, sobretudo à questão colocada pelos empiristas conceptuais que perspectivam o currículo como uma prática que resulta, não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática (p. 38).

No entanto, existe legitimidade processual, racionalidade prática e ação pragmática na construção do currículo.

De acordo com o pensamento curricular de Schwab (1985, citado por Pacheco, 2007), “parte dos quatro elementos que propõe na construção e definição de um currículo – alunos, professores, meio e conteúdos – que se conjugam através da emergência da prática” (p. 38).

Este autor é pertinente nesta temática, porque mais do que centrar o debate no lado da teoria, desloca-o antes para o lado da prática, justificando este raciocínio através da necessidade de um estudo empírico das situações e reações na aula. Ou seja, pretende um estudo que não seja apenas uma base para estudos teóricos sobre a natureza do processo ensino-aprendizagem, mas também para que se veja o que está a ser feito e qual o objetivo que se pretende, assim como que tipo de mudanças é que são necessárias e se podem obter.

Desta forma, os problemas curriculares não são passíveis de solução teórica mas sim de solução prática, porque o currículo constitui um vasto corpo de factos relativamente aos quais a distração teórica guarda silêncio, que deve ser procurado pela aplicação do método deliberativo. É de referir que Schwab ao garantir que o campo curricular estava moribundo, sugeria uma urgente renovação mediante a linguagem, propondo o discurso da prática que concedia uma maior dedicação em relação ao que se executa e menor relativamente ao que se projeta realizar. Contudo, para que isso seja possível, o currículo deve equacionar-se maioritariamente pela “arte da prática” e pela “deliberação prática” do que propriamente pela teoria (Pacheco, 2007).

Stenhouse (1984), assim como Reid (1980), é um dos sucessores da linha iniciada por Schwab, ao potencializar o pragmatismo curricular e ao explicá-lo como uma prática e como um processo de investigação, que deve organizar a conexão entre o propósito e a realidade. Ou seja, o currículo deve permitir um princípio de procedimento para o professor, mais do que apenas o produto ou resultado programado, atendendo a que é

entendido como algo em construção e inacabado ou como um ferramenta que pode ser usada de várias formas distintas. Segundo Stenhouse (1984, citado por Pacheco, 2007), “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado” (p. 39).

Neste raciocínio de argumentação curricular, a teoria prática fortalece a concepção do currículo como processo e não como produto. O currículo enquanto processo é definido como uma proposta que pode ser explicada pelos professores de diversas formas e adotada em diferentes contextos. Assim, o currículo constitui uma prática constantemente em deliberação e em negociação. Segundo Grundy (1987, citado por Pacheco, 2007),

falar de currículo como prática é falar da interacção entre alunos e professores, daí que os participantes sejam considerados como sujeitos e não como objectos, o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo (p. 39).

Desta forma, é possível concluir que a busca deste sentido prático, resultante da interação do leitor (professor) e autor (especialista curricular) leva à posição de Stenhouse (1984), para quem o currículo constitui uma proposta, uma hipótese que exige ser provada e investigada.

## C - TEORIA CRÍTICA

A teoria crítica possui como enquadramento muitas das ideias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas, inserindo-se numa perspectiva emancipadora de currículo, distanciando-se em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo não constitui o resultado nem dos especialistas nem do professor individual mas sim dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos. A teoria crítica caracteriza-se, segundo Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2007), “por um discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória” (p. 40).

Esta teoria oferece visões críticas do currículo, sendo assim possível, que este seja definido como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências pretendidas por todos quantos participam nas atividades escolares. Desta forma, é importante perceber o quanto nos distanciamos da acção curricular técnica, admitindo-se, no entanto, a existência de uma proximidade com a acção prática. O que as



diferencia, está relacionado com o conceito de práxis ligado ao interesse cognitivo crítico e que é representado pela ação e reflexão. Segundo Grundy (1987, citado por Pacheco, 2007),

a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projecto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela acção autónoma (p. 41).

É importante referir que quando os elementos da práxis são aplicados à natureza do currículo, Pacheco (2007) organiza cinco princípios, nomeadamente: um primeiro princípio em que os elementos constituintes da práxis são a ação e a reflexão; um segundo princípio onde a práxis tem lugar no real, não no mundo hipotético; um terceiro princípio no qual a práxis trabalha no mundo da interação, do social e do cultural; um quarto princípio onde o mundo da práxis é o mundo construído, não o mundo natural; e um quinto princípio em que a práxis assume o processo de fazedor de sentido, que reconhece o significado como construção social (este princípio segue o anterior).

Em modo de síntese e visionando de forma comparativa as três teorias (técnica, prática e crítica) é possível compreender que a definição de currículo irá questionar-se sempre à luz destes diferentes panoramas que se interligam e complementam. É de referir, que atendendo a que o currículo não se resume a um conjunto de postulados que se aceitam ou rejeitam, aquilo que se tornará mais contestável e até mesmo impossível, é analisarmos a prática curricular à luz dos mesmos panoramas. Desta forma, as teorias propostas por um lado afastam-se, como por outro também se antagonizam e incompatibilizam. Por exemplo, professores com uma função mais ativa têm reflexos muito profundos na estrutura curricular. A teoria prática oferece poucas indicações relativamente à imprescindibilidade da teoria e relativamente à restrição das intenções curriculares. A teoria crítica rejeita liminarmente uma prática curricular determinada e especificada em propósitos (Pacheco, 2007).

O debate sobre teorização curricular reúne a imprescindível problematização do âmbito da própria teoria e que Kliebard (1985, citado por Pacheco, 2007), destaca nas seguintes quatro questões: “Porque devemos ensinar isto e não outra coisa? Quem deve ter acesso a que conhecimentos? Que regras devem guiar o ensino? Como se devem inter-relacionar as distintas partes do currículo de modo a obter-se um conjunto coerente?” (p. 42).

As respostas a estas questões indicam, certamente, o objeto de estudo da Teoria e Desenvolvimento Curricular.

É de salientar que segundo o dizer de De Landsheere (1992, citado por Pacheco, 2007), a primeira formulação moderna da construção do currículo pode-se encontrar nos *Basic Principles of curriculum and instruction* de Tyler (1949), assim apresentados: “Que objectivos educacionais deve a Escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionados para que seja possível atingir esses objectivos? Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas? Como podemos determinar se esses objectivos estão a ser atingidos?” (p. 42).

Estamos perante um método racional de construção do currículo, que é visto como um plano estruturado que pretende prestar a aprendizagem aos alunos e que é grandemente burocrático e técnico, pois concedido aos especialistas que o elaboram para os professores, que exigiu uma tecnologia específica do desenvolvimento curricular.

Segundo Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2007), “a construção do currículo a partir da prática é uma segunda formulação, menos formalizada, da teorização curricular, já que perfilha que os professores devem participar activamente na tomada de decisões educativas e aceitar a responsabilidade pelo facto de o fazerem” (p. 43).

É possível concluir que a complexidade das questões curriculares deve-se à variante dos argumentos e à exuberante teorização para resolução de questões, que são por natureza práticas e que são parte constitutiva de um projeto de formação. Neste contexto, o estudo currículo relaciona-se com temas como a justificação, realização e comprovação do projeto educativo. Este projeto educativo, consequentemente abrange diferentes inquietações, tais como: didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas (Pacheco, 2007).

Segundo Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2007),

Partindo-se de uma aceção de currículo como projecto em (des) construção, é, assim, possível encontrar os critérios para a fundamentação do campo de estudos da realidade curricular ou do seu terreno epistemológico: a organização da aprendizagem dos alunos faz-se em função de um projecto cultural; o projecto cultural ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve; o projecto cultural, origem de todo o currículo e das mesmas condições escolares, está condicionado pelos pressupostos, ideias e valores (p.43).

### **1.1.9. A Investigação Curricular**

#### **1.1.9.1. Modelos, Tradições, Paradigmas e Metodologia**

É importante compreender que não existe uma definição única e verdadeira de currículo pelo que tem sido um contínuo campo de discussão e investigação.

Segundo Doyle (1922, citado por Pacheco, 2007), “a investigação curricular depende muito das teorias curriculares e estas evoluíram em dois sentidos: determinar o conhecimento que é ensinado (postura filosófica); estruturar as formas de organização do currículo (engenharia curricular)” (p. 46).

Apesar da existência da variedade conceitual, o estudo do currículo tem acompanhado genericamente o padrão das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, de onde existem duas tradições primordiais: a científica ou empírico-analítica (Darling-Hammond e Snyder, 1992) e a humanista (Lincoln, 1992).

A primeira tradição (a científica ou empírico-analítica), de acordo com a lógica do positivismo e da explicação causal, manifesta-se, de uma forma geral, pela adoção de um método hipotético-dedutivo e pela crença de que a educação traduz um fenómeno que, assim como os fenómenos das Ciências Exatas e Naturais, é passível de generalizações, de uma orientação nomotética, em que a sapiência se inquire através de hipóteses causais e estatisticamente comprovadas.

Segundo Darling-Hammond e Snyder (1992, citado por Pacheco, 2007),

Inserem-se nesta tradição os paradigmas processo-produto e presságio-produto com vista ao estudo científico da aprendizagem como fundamentação do currículo. Deste modo, privilegiam-se duas perspectivas: uma behaviourista – cuja incidência se fez notar na programação e individualização do ensino e no reforço da aprendizagem; outra cognitiva estruturalista – que reconhece o papel da associação, repetição e reforço da aprendizagem ao mesmo tempo que reconhece que toda a aprendizagem implica processos mentais activos e sistemáticos que constroem mapas cognitivos de orientação (pp. 46-47).

No fundo, trata-se de duas perspetivas diferentes, uma vez que enquanto a perspetiva behaviourista cinge-se à organização das situações de aprendizagem numa relação de causa-efeito, a perspetiva cognitiva valoriza a índole da aprendizagem e do processo mental que a delibera. Assim, é possível entender que a investigação curricular se tenha

direcionado prioritariamente para os seguintes aspetos: motivação dos alunos; organização dos modelos e métodos de ensino; organização dos recursos e materiais didáticos; aferição de critérios e parâmetros de avaliação; estruturação dos conteúdos.

De acordo com os fundamentos da interpretação e da hermenêutica, a segunda tradição (a humanista), é apresentada através de uma investigação das ideias, da descoberta dos significados peculiares ao próprio indivíduo, atendendo a que ele constitui a base de toda a indagação. Desta forma, a teoria ocorre *a posteriori* dos factos e a através da análise dos dados, tendo como fundamento a observação dos sujeitos, na sua exposição e significados próprios e não nas ideias prévias do investigador que, estatisticamente, as evidenciaria e generalizaria. Neste contexto estabelecem-se os paradigmas, pensamento do professor, mediacional centrado no aluno e ecológico. É importante referir que prevalece a perspetiva do processamento de informação, ou seja, a valorização das estruturas cognitivas no desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Por este motivo é possível compreender que é fundamental que se aceite que a investigação curricular privilegie tanto o pensamento e o desempenho dos professores e alunos, numa vertente de resolução prática de problemas, como uma visão crítica do papel das escolas (Pacheco, 2007).

A metodologia a que se recorre na investigação curricular relaciona-se com a natureza das tradições de indagação e, essencialmente, com o debate quantitativo/qualitativo que as sucessivas edições do *Handbook of research on teaching* (1963, 1973, 1986 e 2001) têm designado como referentes metodológicos principais no estudo do objeto das Ciências da Educação. No entanto, apesar da existência de uma variante metodológica da investigação educativa, a investigação curricular possui uma característica que a pormenoriza: usa uma diversidade de técnicas que melhor se adequa no núcleo do problema atendendo a que é de índole prática e tem um propósito formativo. Assim, estamos perante uma metodologia de investigação que se centra na prática e que responde a uma deliberação (um questionamento que pretende problematizar a ação correta), que requer a formulação de um problema, uma avaliação de intenções e uma solução negociada e repartida. Ou seja, este percurso exige, por exemplo, estudos de casos, observação participante e estruturada, entrevistas, análise de documentos, entre outros (Pacheco, 2007).

Segundo Walker (1992, citado por Pacheco, 2007),

A dificuldade principal está precisamente na escolha das técnicas que melhor se adaptam à especificidade do problema e ainda à generalização dos resultados, visto que a investigação curricular deve ser justificada na sua relação com o contexto, contexto este que ditará, pelo menos, estas quatro questões: Como é que podemos estudar as práticas curriculares em relação ao seu contexto em vez dos factores isolados e independentes? Como é que podemos ser imparciais na investigação de diferentes valores, interesses e perspectivas de todos aqueles que estão envolvidos nas práticas curriculares? Como é que se reúnem as necessidades práticas encontradas na investigação para o estudo detalhado das práticas de um dado currículo com os tradicionais *standards* metodológicos e com as estruturas e os procedimentos institucionais de uma comunidade de investigação? Como é que podemos identificar os objectivos quando se estudam as práticas curriculares? (pp. 47-48).

#### 1.1.9.2. O Professor Investigador

Independentemente do paradigma em que se situe, na prática, o professor representa o protagonista primordial do desenvolvimento do currículo, dependendo os resultados conseguidos do seu empenhamento, como observa Kelly (1980, citado por Pacheco, 2007), “não pode haver desenvolvimento de currículo sem desenvolvimento do professor, e quanto mais responsabilidade se der aos professores pelo desenvolvimento do currículo mais importante será dar-lhes toda a espécie de apoio desse tipo” (p. 48).

Desta forma, surge a necessidade do professor se “curricularizar” segundo Zabalza (1987b, citado por Pacheco, 2007), “ou seja, pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula” (p. 48).

Na base desta premência profissional existe o requisito de que o professor não represente unicamente o operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos.

Assim, consequentemente, a sua responsabilidade iniciará pelo posicionamento perante os níveis de decisão curricular. Numa situação em que assume uma função de implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; numa situação em que assume uma função prática e de reflexão sobre o programa, salientando de forma crítica o trabalho que desempenha e abrangendo as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquiteto e o investigador prático.

O movimento do professor investigador tem conquistado prestígio, nos últimos anos, como solução a esta última exigência curricular. É com o principal inspirador do movimento, Stenhouse, que ocorre a ideia de introduzir a investigação no trabalho profissional do professor, principalmente depois dos resultados positivos alcançados com o *Humanities curriculum project*, assim como a de vincular a um modelo processual de progressão do currículo, porque de acordo como afirma Stenhouse (1984, citado por Pacheco, 2007), “é necessário não outorgar ao que desenvolve o currículo papel de criador ou de pessoa com uma missão, senão o de investigador (...) o que pedimos de um currículo não é que seja correcto ou bom, mas inteligente e penetrante” (pp. 48-49).

O investigador não é aquele professor que investiga no sentido exclusivo do termo, através do cumprimento dos cânones da investigação, mas nomeia-se investigador, o professor que aceita uma atitude indagadora para o estudo do seu próprio trabalho, com o apoio de outros, de forma a esclarecer problemas práticos com que se depara.

De uma forma geral, colocam-se duas questões ao movimento do professor como investigador relativamente ao processo ensino-aprendizagem: a recuperação da profissionalidade docente e a recuperação do sentido artístico do ensino.

A noção de profissionalismo sugerida por Stenhouse está relacionada com a independência das decisões do professor, aquando da mediação no processo didático, e com o dever do professor em relação a todos os outros intervenientes no currículo (Pacheco, 2007).

Ao defender o ensino baseado na investigação, Stenhouse (1984, citado por Pacheco, 2007), sugere três implicações:

- a) Que cada aula seja um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica; b) que o currículo seja uma pauta ordenadora da prática do ensino e não um conjunto de materiais; c) que a especificação do currículo conduza a uma investigação e a um programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante o qual este aumente progressivamente a compreensão do seu próprio trabalho e aperfeiçoe o seu ensino (p. 49).

Para que o professor se possa tornar num investigador é solicitado a este que aglomere as aptidões de um profissional vasto (em oposição a um profissional restrito) e prove uma atitude investigativa, assim caracterizadas por Stenhouse (1984, citado por Pacheco, 2007):

As características mais destacadas do profissional “amplo” são: uma capacidade para o autodesenvolvimento profissional autónomo, mediante uma sistemática auto-análise, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação da ideia mediante procedimentos de investigação na aula [...] Denomino atitude investigativa uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria actividade prática (p. 49).

O restabelecimento do sentido artístico do ensino está associado ao conceito de didática, conceito este, de múltipla interpretação, que se descreve também como uma ciência, tecnologia e arte que orienta a práxis educativa e regula o processo de ensino com o objetivo de atingir determinados propósitos educativos. Sendo o ato educativo um ato intencional e sistematizado, o ato didático é definido através de um carácter prático e normativo, o que conjectura um conjunto de regras e normas que o professor utiliza no contexto da *normatividade didática*.

#### **1.1.10. Pressupostos Curriculares**

Atendendo a que hoje em dia não é possível ensinar-se tudo a todos, o currículo é um projeto de formação que possui necessariamente uma aceção social e política, cujas conjecturas se encontram presentes nas fontes apontadas por Tyler para a identificação dos objetivos educacionais: cultura, sociedade e aluno. Torna-se importante percebermos quais as contribuições/tipo de contributo da sociedade, da cultura, do aluno e da ideologia para o estudo do currículo.

A política educativa é responsável pelo conjunto de decisões originárias do sistema político, abrangendo os propósitos e metodologias deliberadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como socialmente eficazes. Segundo D’ Hainaut (1980, citado por Pacheco, 2007), uma política educativa

não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado (p. 51).

Ainda segundo D’ Hainaut (1980, citado por Pacheco, 2007),

a política e o currículo podem encontrar uma justificação em razão de duas ordens: filosóficas, por um lado, e pragmáticas, por outro. As razões filosóficas, religiosas, culturais ou políticas podem ter três fontes de justificação: a concepção de Homem, a concepção de sociedade e a concepção de cultura (p. 51).

Seguidamente, para que seja possível uma melhor compreensão das bases de uma justificação curricular será feita uma análise e estudo do currículo à luz destas abordagens: social, cultural, individual e ideológica.

#### 1.1.10.1. Análise/Contributo da Sociedade

De acordo como sugerem V. De Landsheere e G. De Landsheere (1983, citados por Pacheco, 2007), ao tentarem fundamentar a seleção dos alvos da educação, a prioridade deve ir para a análise das exigências da sociedade:

Começando a educação formalizada por ser filha de uma sociedade antes de se vir transformar, eventualmente, num agente de transformação dessa mesma sociedade, a análise das exigências da sociedade mãe constitui o primeiro tempo da definição dos alvos da educação (p. 52).

Desta forma, não será uma tarefa simples determinar o que a sociedade pretende da educação e vice-versa, fundamentalmente numa sociedade tecnológica em permanente mutação, em que a repercussão da técnica e da ciência exigem novos desafios à educação. Consequentemente, em termos curriculares, além de outros aspetos tais como o enquadramento social e político e os fatores de controlo e de influência da sociedade sobre o currículo, discute-se a função social da Escola, descrita por Ribeiro (1990, citado por Pacheco, 2007), nos três seguintes aspetos:

a) Que aptidões, atitudes e conhecimentos propostos pelo currículo ajudam os membros da comunidade social a funcionar, de modo competente, nos seus papéis e funções sociais? b) Que relação pode existir entre aqueles e a análise dos principais papéis e funções sociais a desempenhar pelos membros da sociedade? c) Que domínios de actuação/contextos ou áreas de actividade social e correspondentes perfis funcionais se devem considerar para a concepção e elaboração de currículos e programas? (p. 52).

A relação escola/sociedade, historicamente determinada com maior insistência com a revolução industrial, serve um conjunto distinto e complexo de interesses tendo como base comum a preparação social dos indivíduos. Neste contexto, o sistema educativo constitui um subsistema social. Nesta relação sistémica, atendendo a que a escola e a



sociedade estão intrinsecamente interligadas, o currículo perspectiva-se como um instrumento socialmente válido.

No entanto, a relação escola/sociedade exige uma outra interpretação: a da legitimação das desigualdades sociais ou da sua correção e atenuação. De acordo com Brennan (1985, citado por Pacheco, 2007), “os alunos não entram na escola como folhas em branco nas quais os professores escrevem colectivamente a educação. Trazem atitudes e valores assimilados no seio familiar e no meio social” (p. 53).

O currículo depende ainda das condicionantes económicas existentes numa determinada sociedade: os recursos educativos; a valorização da carreira dos professores; as expectativas profissionais dos alunos; as opções curriculares dos alunos; a pressão dos grupos económicos na escolha das áreas de conhecimento, entre outros (Pacheco, 2007).

#### 1.1.10.2. Análise/Contributo da Cultura

É importante termos a noção de que um currículo não se organiza no vazio nem sequer se estabelece facultativamente. Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2007), refere-o como a “selecção cultural estruturada sob condições pisco-pedagógicas dessa cultura que se oferece como projecto para a instituição escolar” (p. 53).

Desta forma, o currículo constitui, um projeto de escolarização que repercute a conceção de conhecimento e a função cultural da escola. De acordo como sustenta Lawton (1986, citado por Pacheco, 2007), “a construção do currículo começa por fazer-se na base de conteúdos, que são a condição lógica do ensino” (p. 53).

Assim, o currículo retrata o universo do conhecimento onde não se pode deixar de reconhecer o contributo da Filosofia da Educação, com as correntes do *essencialismo*, *perenialismo*, *progressivismo* e *reconstrucionismo*. O *essencialismo* e o *perenialismo* de acordo com o princípio da continuidade preservam a perenidade e imutabilidade da transmissão da cultura. O *progressivismo* e o *reconstrucionismo*, perante o princípio da inovação e da reconstrução, invocam a educação como um sistema em progressão e em transformação.

É de referir, que a função cultural da escola é outra das inferências educativas retiradas da análise cultural, que pode ser perspectivada a partir de diferentes orientações (Peshkin, 1992; Forquin, 1996).

A partir da ideia da educação escolar como um agente de mudança, Taba (1983, citado por Pacheco, 2007), sugere que “o currículo deve incluir os processos de interpretação,

discussão e consideração da mudança, sendo tarefa do docente capacitar o indivíduo para reconhecer situações novas e resolvê-las inteligentemente” (p. 53).

Para que esta situação seja possível, determina a escola como organismo socializador compensatório, transformando-se na proteção dos valores morais e caracterológicos como a responsabilidade e o respeito pelo próximo, no avigoramento da individualidade e na assunção de um carácter de modificação.

Na individuação da função cultural da escola, relacionada com os conhecimentos que esta deve fomentar, Tanner e Tanner (1987, citados por Pacheco, 2007), concedem-lhe quatro funções:

*de educação geral* (universo comum de discurso, compreensão e competência); *de educação especializada* (referente às especialidades do conhecimento através das disciplinas); *de educação exploratória* (adaptada aos interesses especiais dos alunos); *de educação de enriquecimento* (para aprofundar a experiência educativa do aluno) (p. 54).

De uma forma geral, sendo essa a tradição que tem sido seguida, de acordo como recomenda Phenix (1962, citado por Fernando Machado e Maria Gonçalves, 1991), a construção curricular executa-se no estrito cumprimento da disciplina, com a sua estrutura e lógica interna:

Em poucas palavras, a minha tese é que todo o conteúdo do currículo devia ser extraído das disciplinas, ou, dito de outro modo, só o conhecimento contido nas disciplinas é apropriado para o currículo [...] Precisamos de recuperar o significado essencial de uma disciplina como um corpo de saber que instrui. Compreendido isto, as disciplinas serão vistas como guias de um bom ensino e aprendizagem, e o carácter de ser instrutivo será visto como marca de uma boa disciplina (pp. 131-133).

#### 1.1.10.3. Análise/Contributo do Aluno

Na análise curricular uma das abordagens indispensáveis é a análise do sujeito e do seu processo de aprendizagem. Segundo Taba (1983, citado por Pacheco, 2007), “o conhecimento sobre o aluno e sobre a aprendizagem é relevante para a adopção de uma quantidade de decisões acerca do currículo”, atendendo a que é uma dimensão psicológica, isto é, a essência e a progressão do indivíduo que aprende e a natureza e as condições do processo de aprendizagem (p. 54).

Taba (1983, citado por Pacheco, 2007), afirma que os currículos “estão estruturados de modo que os estudantes possam aprender” (p. 55).

Considerando este aspeto significa que se procede à valorização da individualidade do indivíduo e da sua cognição, dos comportamentos e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e em busca de um desenvolvimento global e constante. O emprego destes fundamentos presume, no mínimo um duplo requisito: por um lado, a proteção dos benefícios dos alunos, por outro, a elucidação de pré-requisitos de aprendizagem, ou seja, de indicadores dos graus de evolução do aluno.

É de notar que diferenciar e escolher matérias curriculares que defendam os interesses dos alunos, não constitui uma tarefa fácil, como comprova Kelly (1980, citado por Pacheco, 2007),

Argumenta-se que uma consideração dos interesses das crianças é central não só a uma metodologia eficaz como também ao conteúdo educacional de nosso currículo [...] Tal abordagem cria muitos problemas práticos para os professores e outras pessoas em questão como de organização do trabalho em classe, planeamento e localização de exames públicos, e o resto [...] Há, entretanto, várias dificuldades de tipo mais teórico com relação a essa perspectiva [...] Em primeiro lugar, a identificação dos interesses das crianças não é coisa tão simples como à primeira vista pode parecer. Distinguir entre um interesse permanente e um capricho passageiro ou coqueluche momentânea, mesmo em nível conceitual, não é fácil, e está claro que devemos primeiramente saber que vêm a ser os interesses para usarmos como base de nosso planeamento curricular [...] Em segundo lugar, precisamos saber mais sobre a origem dos interesses das crianças e precisamos refletir um pouco sobre isso antes de aceitá-los sem maiores reservas com base para a sua educação. Uma criança com um *background* no lar muito limitado provavelmente não terá uma gama de interesses muito ampla e talvez não lhes estejamos fazendo o maior dos favores ao subscrever tais limitações (p. 55).

Relativamente à natureza e método de aprendizagem destacam-se duas questões importantes: por um lado abordam-se os tipos de aprendizagem (analisados pelas diferentes teorias que em Psicologia se têm oferecido numa perspetiva nem sempre padronizada e lógica) e, por outro lado aborda-se o ambiente de aprendizagem nos seus múltiplos aspetos.

O modelo de aprendizagem com mais tradição curricular é o que foi proposto pelo behaviourismo (Pavlov, Thorndik, Skinner, entre outros) e de que Tyler foi um legítimo representante quando menciona que educar significa modificar as formas de conduta humana. Assim, o vocábulo conduta pode traduzir-se num sentido mais vasto que abrange o pensamento e o sentimento e ainda a ação manifesta.

No entanto, torna-se importante referir, que devido à cooperação dos paradigmas cognitivo e ecológico/contextual aparece uma nova visão de aprendizagem através do conceito de aprendizagem significativa ou de perspectiva construtivista, que foi revista por Coll (1987).

Relativamente ao ambiente de aprendizagem existe uma situação que nem sempre é ponderada nos estudos curriculares e que, no entanto, é de extrema importância: analisam-se as determinantes contextuais e ecológicas que estão presentes na relação tripartida entre professores-alunos-conteúdos (Pacheco, 2007).

Segundo Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2007), o currículo “ocorre num ambiente que é, por si mesmo, um elemento modelador e mediatizador das aprendizagens e ainda fonte de estímulos originais e independentes do próprio projecto cultural curricular, formando, no seu conjunto, o projecto educativo e socializador da instituição” (p. 57). Desta forma, o processo de aprendizagem será esclarecido através dos seguintes itens de análise: o conjunto arquitetónico das escolas, os aspetos materiais e tecnológicos, os sistemas simbólicos e de informação (que é o aspeto mais genuíno do currículo), as destrezas do professor, os alunos e outro tipo de pessoal, as componentes organizacionais e de poder da instituição escolar e os parâmetros específicos para planificar a aprendizagem e a avaliação (Pacheco, 2007).

Em modo de conclusão, ainda se espera bastante da dimensão psicológica do currículo, especialmente quando, no momento atual, escreve Coll (1987, citado por Pacheco, 2007),

a Psicologia da Educação não dispõe ainda de um quadro teórico unificado e coerente que permita dar conta dos múltiplos e complexos aspectos implicados nos processos de crescimento pessoal e da influência que sobre eles exercem as actividades educativas escolares (p. 57).

#### 1.1.10.4. Análise/Contributo da Ideologia

É importante percebermos que na qualidade de projeto cultural, social e político, o currículo só pode ser construído através do apoio de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto repartido por um grupo de pessoas com um peso expressivo na sua organização.

Por isso, Apple (1979, citado por Pacheco, 2007), considera que

a ideologia serve os interesses da classe dominante porque distorce a realidade do quadro social. Mesmo sendo um dos conceitos mais indefiníveis nas Ciências Sociais, a ideologia utiliza-se para designar as relações de poder ou as práticas que socialmente contribuem para a formação de crenças e rituais, isto é, um sistema de representações que é colectivamente partilhado (pp. 57-58).

É de referir que ao conceito de ideologia relaciona-se também o de supremacia, que é despertado através de Gramsci (1971), quando faz alusão à predominância de um grupo social específico que delibera a relação entre dominadores e dominados.

Segundo Eisner (1992, citado por Pacheco, 2007), “com o advento do estado moderno, o currículo torna-se num instrumento ideológico, com diferentes orientações, que regula as relações entre a sociedade e a escolarização” (p. 58). Por este motivo, explica Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2007),

o currículo é do interesse do Estado e a escolarização é um assunto público, enredada em enormes sistemas burocráticos para controlar todo o sistema educativo porque os professores numa escola de massas, já não seriam facilmente controlados como acontecia numa escola de elites (p. 58).

Assim é possível esclarecer, que o currículo constitua um mecanismo de diferenciação que impõe, sugere-o Apple (1979), uma associação de três parâmetros: a escola como instituição; as formas de conhecimento; o educador/professor.

A escola enquanto instituição conduz e sugere certos valores que o Estado pretende executar. No entanto, por outro lado, a prática leva a valores que raramente são conjecturados a nível oficial.

Esta função da escola (que se tanto se apoia como se critica) verifica-se também pelos conteúdos e formas de conhecimento. Segundo Apple (1979, citado por Pacheco, 2007), a escola constitui uma força ativa que legitima ideologias, formas económicas e sociais que lhe estão intimamente relacionadas:

A escola não controla só pessoas; ajuda também a controlar significados. Como conserva e distribui o que se entende como “conhecimento legítimo – o conhecimento que todos devemos ter -, a escola confere legitimidade cultural ao conhecimento de grupos específicos”. Contudo, isto não é tudo, pois a capacidade que um grupo tem para converter o seu conhecimento em “conhecimento para todos” está em relação com o poder desse grupo na arena política e económica mais ampla (p. 58).

É importante referir que as decisões curriculares, quer seja por parte do estado, ou seja por parte dos professores e outros grupos são debatidas como problemas ideológicos e não como questões apenas educativas.

Desta forma, o professor surge como agente de ideologização do currículo, quer através do seu pensamento e ação, quer através da sua dimensão social e humana.

Em modo de conclusão, relativamente à discussão da escola como instrumento ideológico de reprodução da vida social, política e económica, podem surgir, na opinião de Kemmis (1988, citado por Pacheco, 2007), dois riscos:

o do determinismo – “consiste em considerar a natureza e os problemas da escolarização como sendo determinados pelo Estado, vendo a escola unicamente como produto deste” – e o da objectivização – “consiste em considerar a escola e o Estado como se de coisas se tratasses, como se fossem coisas reais capazes de produzir efeitos por si mesmas [...] A escola é um conjunto de relações sociais. De maneira semelhante, o Estado não é um edifício, um território ou uma estrutura constitucional, mas uma complicadíssima rede de relações (p. 59).

Existem diversas ideologias a dominar o currículo que de acordo com Torres (1995, citado por Pacheco, 2007),

têm as suas liturgias, técnicas e táticas próprias na medida em que “a ideologia manifesta-se tanto nas ideias como nas práticas das pessoas, não é um conceito de uso restrito aos estudos de correntes filosóficas ou à reflexão mais ou menos abstracta (p. 59).

É neste contexto que o currículo é não só uma construção cultural (Grundy, 1987), mas também uma construção social (Goodson, 1997), que responde a várias questões relacionadas com o conhecimento sendo a mais pertinente “de quem é o conhecimento mais valioso?” (Apple, 1999 a).

Segundo Fourquin (2000, citado por Pacheco, 2007), “qualquer resposta relativa ao conhecimento só pode ser encontrada no entendimento de que o currículo é um projecto marcado tanto pelo universalismo quanto pelo relativismo do que realmente é aprendido” (p. 59).

#### **1.1.11. Natureza e Âmbito do Desenvolvimento Curricular**

Kliebard (1985, citado por Pacheco, 2007), afirma que “não há nada raro e misterioso sobre o desenvolvimento do currículo, nem requer um elevado grau de especialização técnica nem está reservado exclusivamente aos consagrados, mas representa, sem dúvida, uma questão muito complexa” (p. 63).

A sua conceituação é uma complexidade inicial. A noção de desenvolvimento curricular provém da noção perfilhada de currículo, assim como a existência das diferenças nas teorias curriculares.

Relativamente à teoria técnica, os projetos de currículo como um plano de ação pedagógica ou como um produto que se reserva à aquisição de resultados de aprendizagem elaborados no enquadramento da escola, conjecturam um desenvolvimento repartido em três momentos primordiais: elaboração, implementação e avaliação, tudo conciliando-se numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados, resultando a denominada “consciência tecnológica” (Giroux, 1981) ou “racionalidade técnica” (Schön, 1983; 1987).

Na teoria prática quando se espera do currículo como um projeto que é produto de uma “racionalidade prática”, nesse caso, despreza-se a divisão entre os três momentos referidos anteriormente no que se refere à teoria técnica defendendo-se que o processo consiste num empreendimento compartilhado e que as opções dos professores não são necessárias, mas apenas unicamente inevitáveis.

Na teoria crítica, ainda mais se potencializa a correlação do processo de desenvolvimento do currículo que deve ser percebido como uma problemática reconhecendo-se, tanto aos professores como aos alunos, o direito de proceder conforme lhes pareça para negociar e demarcar os conteúdos curriculares, insistindo-se assim, na ideia de incorporar os professores em comunidades críticas, atendendo a que as escolas estariam formadas para aprendizagem reflexiva (Grundy, 1987; Kemmis, 1988).

Todavia, e apesar das diversas conceções de currículo, segundo Gay (1991, citado por Pacheco, 2007),

reconhece-se que o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são implementadas? (p. 64).

Com base em trabalhos de Taba, Klein e Gay (1983) (1985) (1991) Pacheco refere que,

Pela sua própria natureza, o desenvolvimento do currículo pode ser caracterizado por estes aspectos: *a)* é um processo interpessoal que reúne vários actores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular; *b)* é um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular; *c)* é um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e

obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias; *d*) é um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares; *e*) é um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objectivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático; depende de um método prático e simples, pois as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos ou sobre problemas específicos e não propriamente através de reformas globais (p. 64).

Na medida em que a ideia de currículo engloba sobretudo as noções de um objetivo, de um processo de formação (ou processo de ensino e aprendizagem) e de um contexto delimitado (na educação formal ou informal), em contrapartida, a ideia de desenvolvimento curricular expõe-se essencialmente ao seu processo de construção, ou seja, à conceção, implementação e avaliação.

Nesta situação, numa receção prolongada, o desenvolvimento curricular explica-se, segundo Ribeiro (1990, citado por Pacheco, 2007),

como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação. Num sentido mais restrito, que na linguagem corrente aparece como o mais comum, o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam bem como as condições da sua execução. Seguir-se-ia, depois, a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respetiva execução (p. 64).

Desta forma, o desenvolvimento curricular constitui um processo difícil e dinâmico que corresponde a uma re(construção) de tomada de decisões de forma a instituir-se, na base de princípios reais, uma ligação entre o propósito e a realidade, ou melhor, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático, uma vez que o desenvolvimento curricular equivale não só ao momento da construção do currículo, assim como ao momento da sua implementação.

Existem algumas dicotomias propostas: currículo/instrução (Johnson, 1967); *design*/implementação (Zais, 1981); currículo/planificação do currículo (Lawton, 1986).

De acordo com Goodlad (1979, citado por Pacheco, 2007),

De certo modo, podemos considerar que os estudos sobre o desenvolvimento curricular, no intento de definir a sua natureza ou o seu âmbito, referem-se – quase



obrigatoriamente – às estruturas ou aos aspectos interdependentes de um dado projecto: substantivos que se reportam aos elementos nucleares do currículo (objectivos, conteúdos, actividades, recursos e avaliação); sociopolíticos que definem a abrangência das decisões presentes no currículo; técnico-profissionais que se relacionam com a metodologia e modos de operacionalização curricular (p. 65).

Consequentemente, e mesmo que os agentes sejam desiguais, não existe espaço a uma incompatibilidade entre o *design* (planeamento) do currículo e a implementação do mesmo atendendo a que constituem ocasiões interligadas, que procedem do modelo pensado na política curricular e da vigilância e autonomia existentes nas decisões curriculares.

É de referir, que mesmo que se admita como dominante a “racionalidade técnica”, a realidade acaba por sustentar que o currículo constitui uma prática que consiste segundo Varela Freitas (1988, citado por Pacheco, 2007), numa “tarefa que compete a muitos profissionais. O mais exposto, e por isso mesmo o que aparece com maior responsável, é o professor. Mas ele é apenas o último executor de todo o plano, pelo que há responsabilidades a partilhar” (p. 65).

Consequentemente, o conceito de desenvolvimento curricular requer um processo de *design* ou de conceção da ação pedagógica, que sucede nos mais variados âmbitos de decisão e que faz parte das circunstâncias efetivas, dos meios e restrições existentes. Assim, o *design* pode denotar tanto o planeamento curricular como a programação e a planificação didática e que num modelo tecnológico equivalem a momentos variados, com participantes que possuem competências bastante distintas.

Neste sentido, o exercício de progredir o currículo constitui uma ação que combina uma intencionalidade dependente de uma estratégia de planificação na linha da sua abertura ou do seu fechamento aos diversos intervenientes. Independentemente do seu grau de complexidade, o currículo deve ser determinado numa perspetiva orientadora e não determinante da prática.

Segundo Gay (1991, citado por Pacheco, 2007), “a questão central para compreender a dinâmica do desenvolvimento do currículo consiste em saber quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma esse controlo é exercido” (p. 66).

De acordo com Elmore e Sykes (1992, citado por Pacheco, 2007), “ora, tudo depende do controlo organizacional de uma dada política curricular que, formalmente, corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas” (p. 66).

Não obstante, a política curricular constitui uma ação simbólica, que exprime um conjunto de ideias para a organização da autoridade, que envolve tanto as decisões das instâncias políticas como as decisões dos contextos escolares sendo executada através de três modelos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola).

Desta forma, é possível compreender, que são diversas as forças que influenciam o processo de desenvolvimento do currículo, tais como forças de influência formal e informal. O currículo resulta do entrelaçamento de todas estas forças de influência formais e informais, possuindo como clientes e atores os empregadores, as instituições de formação, os encarregados de educação, os órgãos de decisão política e educativa, os professores, os alunos, entre outros, que admitem entre si uma função participante no sentido de cooperar para a aprendizagem dos alunos.

As decisões curriculares ocorrem sobre *objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem* (atividades), *recursos e avaliação*, independentemente de qual o nível de planificação.

A forma como se conjugam estas decisões e a autonomia que é permitida aos intervenientes diretos no desenvolvimento do currículo, sobretudo aos professores, depende tanto do modelo de organização curricular, como da inter-relação entre o currículo formal e o oculto.

## **1.2. Osteopatia**

### **1.2.1. Osteopatia – conceitos e definições /Para a definição da osteopatia**

Interpretado no sentido literal da palavra, Osteopatia significa “transformação patológica do osso”, no entanto esta definição pode ocasionar mal entendidos. Assim sendo, Still (1885) escolheu este nome para o seu conceito terapêutico, pois tinha principiado as suas investigações com o osso e, no início, tinha-se centralizado na normalização do esqueleto. Este, também reconheceu a importância de um funcionamento correto do sistema músculo-esquelético para o bem-estar total do

indivíduo. O sistema músculo-esquelético abrange 60% do organismo humano, é o meio pelo qual exercemos e expressamos a nossa existência humana. Por este motivo uniu os termos osso (“*osteo*”) e sofrimento, doença (“*pathos*”), adquirindo a palavra “osteopatia”.

A Osteopatia é um conceito filosófico e terapêutico muito específico que se baseia em alguns fundamentos simples, inteiramente ignorados pela medicina da época de Still e ainda muitas vezes, hoje-em-dia (Tricot, 2003).

O organismo é uma máquina vital, uma estrutura anatômica com funções fisiológicas, que permanecerá sã enquanto a estrutura permanecer normal, mas se a estrutura se alterar haverá um efeito adverso sobre o seu funcionamento.

A Osteopatia é uma medicina suave e gentil, quando é exercida por mãos inteligentes e é adequada tanto para crianças e adultos, como para os idosos e desportistas. E se ainda assim continua a ser marginalizada da medicina tradicional, tem no entanto, devido aos seus bons resultados, conseguido obter, dia a dia, as suas cartas de excelência. A falta de compreensão do que tem sido a matéria constitui, frequentemente, o resultado do desconhecimento, da falta de comunicação entre as diversas correntes da medicina ou, simplesmente uma divergência de interesses. Todavia, é de referir que o paciente deve ter a capacidade de usufruir inteiramente de qualquer forma possível de tratamento (Roulier, 1995).

É importante percebermos que se a Osteopatia não constitui nem um suposto remédio universal para todos os males físicos e morais, nem constitui uma solução milagrosa para tudo, possibilita porém, uma resposta face a determinadas fraquezas que apresentam os métodos convencionais (Roulier, 1995).

O raciocínio que orienta esta prática médica fundamenta-se na pesquisa da relação causa e efeito entre as perturbações mecânicas dos ossos, músculos e órgãos e nas doenças (lesões osteopáticas) que eles causam. O tratamento osteopático pretende reequilibrar as estruturas do corpo, através da utilização de determinadas técnicas precisas objetivando o retorno da circulação normal de fluidos e energia nervosa.

Segundo Roulier (1995), “a mudança da relação do homem com a sua saúde, entendida como uma maior responsabilidade pessoal, passa necessariamente pelo conhecimento elementar de noções de anatomia, fisiologia e as relações entre o homem e o seu ambiente” (p. 18).

Ainda segundo Roulier (1995),

a osteopatia requer um olhar diferente sobre nós, sobre os outros e com o meio ambiente e apela a uma evolução da ciência médica no sentido de um maior bem-estar dos seres humanos, ou seja, no sentido de combater as causas da doença (p. 18).

É de salientar que para que seja possível a realização destes objetivos é necessário assegurar ao nosso corpo a atenção que ele merece.

A Osteopatia é uma verdadeira medicina alternativa que complementa e enriquece a medicina tradicional dando resposta à maioria dos males do nosso tempo, uma vez que possui uma abordagem simples e coerente, acessível para todos e oferece um leque de várias técnicas específicas adaptáveis a cada caso particular (Roulier, 1995).

Ao longo do tempo foram realizadas várias tentativas para definir a Osteopatia numa única frase que fosse em simultâneo simples de compreender e completa o suficiente para possibilitar entender do que na realidade se trata. Desta forma surgiram diversas definições, sem que nenhuma fosse plenamente suficiente para todas as partes interessadas (e é de notar que algumas delas nem sequer são completamente compreensíveis sem algum tipo de elucidação adicional) (Stone, 1999).

A Osteopatia é muito difícil de descrever de forma sucinta e, por conseguinte a melhor forma de apresentar o tema a potenciais estudantes ou a quem queira compreender a natureza da prática osteopática será através de uma descrição ilustrativa, dando exemplos práticos que possam servir de orientação para uma posterior análise mais pormenorizada (Stone, 1999).

Segundo Stone (1999),

A osteopatia integra elementos de medicina, biomecânica e traumatologia. Do ponto de vista clínico, normalmente, os osteopatas têm interesse nas seguintes áreas: Medicina: pacientes com uma grande variedade de patologias podem ser ajudadas através da Osteopatia. Biomecânica: os osteopatas têm grande interesse na área da biomecânica, uma vez que relacionam a forma/estrutura com a função, apresentando uma variedade de opiniões relevantes acerca do que constitui a postura correta e o movimento normal das diversas partes do corpo e a forma como a atividade de uma parte afeta o funcionamento de todas as outras. Traumatologia: Para além da ajuda direta a pacientes com problemas médicos os osteopatas têm um grande interesse no campo da traumatologia e da reabilitação, desde lesões pequenas em tecidos moles até grandes lesões em tecidos moles e mesmo ósseas (p. 1).

Os osteopatas, geralmente, são mais conhecidos pelo seu trabalho na área da Traumatologia, em especial no que concerne a lesões ligeiras dos tecidos moles.

Alguns osteopatas aceitam esta redução do seu âmbito de atuação, mas outros têm interesses mais vastos e defendem uma prática mais abrangente (alcançando todas as áreas acima apresentadas).

Todos os osteopatas têm um interesse especial pela área da biomecânica, realizando o tratamento pelo meio do toque e da manipulação (Stone, 1999).

A Osteopatia é um sistema médico de técnicas manuais: emprega o movimento do corpo humano para ajudar a manter e restabelecer o normal (ou o mais normal possível) funcionamento do organismo, de forma a que o corpo seja capaz de melhor se regenerar de qualquer stress/trauma/doença, a que possa estar exposto ou desenvolver (Stone, 1999).

As técnicas manuais podem ser aplicadas em qualquer patologia ou situação (com resultados finais variados). Qualquer que seja a causa ou a etiologia da condição, existe sempre um papel a desempenhar por parte do osteopata. Este pode variar desde a resolução completa do problema e cura da patologia subjacente até à melhoria da condição de vida do paciente mesmo dadas as suas condições de saúde (Stone, 1999).

Para Stone (1999),

Estas diferentes opiniões acerca da osteopatia surgiram porque os osteopatas acreditam que alterações na dinâmica de movimentos/restrições ao movimento normal das partes móveis do corpo e alterações de tónus, capacidade de contração e de elasticidade dos tecidos moles do corpo podem originar alterações fisiológicas e mentais/emocionais (p. 3).

Em muitos casos estas alterações antecedem alterações de processos fisiológicos ou emocionais e podem ser consideradas a etiologia destas disfunções. A situação oposta também se verifica; alterações a processos mentais/emocionais e fisiológicos podem causar disfunções no tónus ou textura dos tecidos moles. Estas alterações afetam as propriedades biomecânicas dos tecidos e dos órgãos das quais estes fazem parte. Subsequentemente, são afetadas as funções normais da área afetada e de outras áreas do corpo ao longo do tempo, pois o organismo tentará compensar a falha. Desta forma, a causa e o efeito encontram-se interligados (Stone, 1999).

Segundo Stone (1999),

É geralmente aceite pelos osteopatas que a presença de restrições ao movimento e tensões nos tecidos moles pode ter interferência na forma como o corpo se adapta, reage, e trata de forma autónoma os diversos tipos de patologias e traumas (p. 3).

Do ponto de vista clínico, considera-se que a melhoria dos movimentos corporais terá um efeito positivo na saúde mental/emocional dos pacientes e na eficiência fisiológica, melhorando assim o estado geral de saúde (Stone, 1999).

Sob esta perspectiva, os osteopatas acreditam por isso, que podem ter influência direta no estado de saúde dos pacientes, ao invés de apenas tratarem os efeitos da doença ou a disfunção apresentada (Stone, 1999).

### **1.2.2. Evolução histórica da Osteopatia**

A Osteopatia foi fundada e desenvolvida por um médico americano que viveu no século passado: Andrew Taylor Still (1828-1917). Andrew Taylor Still nasceu a 06 de agosto de 1828, em Jonesville. Era filho de Abraham Still que exercia funções comuns daquela época, tais como, funções de um missionário, pregador, médico, pastor metodista e agricultor. A sua mãe, Martha Poague Moore, uma mulher austera, criou os seus filhos num ambiente fortemente religioso. Foi a partir deste princípio que Still foi desenvolvendo uma forte crença em Deus como o Criador perfeito de todas as coisas. Desta forma, aumentou a sua crença de que toda a criação era perfeita, incluindo o corpo humano. Ele proclamou que um corpo perfeito seria capaz de se curar a si mesmo e iria conter em si os meios necessários para o fazer (DiGiovanna, Schiowitz & Dowling, 2005).

Naquela época, o médico das almas também era frequentemente o médico dos corpos. Still (pai da Osteopatia) recebeu uma educação baseada nos valores tradicionais religiosos e sociais. A sua educação metodista despertou-o na procura da perfeição e na recusa do álcool e frivolidades. A sua vida permitiu-lhe ter uma convivência próxima e prolongada com a natureza, o que lhe possibilitou descobrir a vida na sua expressão mais natural. Desde cedo apaixonado pela vida animal, revelou ter descoberto a anatomia através da dissecação de animais mortos o que lhe permitiu obter uma aprendizagem grande sobre a organização do corpo vivo. Sendo um caçador, como a maioria dos homens na fronteira foram, Andrew Still tirava a pele dos animais que matava, o que lhe permitiu assim desenvolver um fascínio com os seus músculos, ossos e articulações. Still nunca abandonou o seu estudo da anatomia e sempre instruiu os seus alunos no sentido de uma forte e sólida experiência e conhecimento em anatomia como base para diagnóstico e tratamento (Tricot, 2003).

A partir da década de 1850 Still ajudou o seu pai e exerceu a dupla atividade de agricultor e médico. Entusiasta por mecânica usou os seus conhecimentos para melhorar máquinas agrícolas, vivendo algum tempo da comercialização das suas criações. Desta forma, a paixão de Still pela mecânica fez com que observasse e estudasse o organismo humano como uma máquina (Tricot, 2003).

Apesar de Still ser anti-escravidão, ainda se juntou aos confederados/aliados durante a Guerra Civil (1861-1865). Foi um médico e cirurgião e ao longo desse tempo obteve uma grande experiência na área da anatomia e fisiologia do homem vivo.

Descobriu também a relativa impotência do médico contra o sofrimento humano, porque nem sempre consegue ter resposta para todas as situações. Ainda descobriu, com surpresa, que existia uma menor mortalidade infantil em populações onde os médicos eram raros. A descoberta de que as pessoas sobreviviam melhor sem médicos propõe a existência de um potencial intrínseco ao homem que lhe possibilita ultrapassar a doença e recuperar a saúde (Tricot, 2003).

Na década de 1860 (Still tinha mais de trinta anos) praticou essas atividades distintas, particularmente a de agricultor e a de médico. O ano de 1865 assinalou um ponto de viragem na sua vida, porque perdeu três dos seus filhos e a sua jovem mulher durante uma epidemia de meningite cerebrospinal. Como consequência desta situação, Still ficou traumatizado devido à sua impotência como um médico contra a doença e permaneceu obcecado pela forma mais eficaz de encontrar a cura para a enfermidade. Porém, não desistiu, iniciou um período de recolhimento para reflexão (junto dos índios Shawnee, Kansas). Desta forma, desenvolveu um estudo intensivo do corpo humano, dando atenção à maravilha que a saúde pode ser, em vez de se concentrar na doença (Tricot, 2003).

A partir do descontentamento que Still sentia com a medicina que se praticava nessa época e com as excessivas prescrições de medicamentos, sangrias entre outros métodos da medicina da época, desenvolveu um sistema médico totalmente novo e integral, ao qual denominou Osteopatia. Mas só em 1885 nasce o termo Osteopatia (até essa altura apelidava-se de “*terapeuta magnético*” ou “*manipulador de ossos relaxante*”).

Em 1874, viveu uma experiência decisiva no desenvolvimento da Osteopatia: durante uma epidemia, curou uma criança que sofria de uma disenteria (infecção intestinal, que provoca dores abdominais, diarreia dolorosa com presença de sangue, de pus e de muco, quase sempre mortal naquela época). Foi a primeira vez que ele colocou em prática as suas observações e trabalhos anteriores. Still tratou de todos os casos que lhe foram

entregues, dezassete no total. Em 22 de junho revelou nas suas notas pessoais ter criado a Osteopatia. Assim, no ano 1874 surgiram publicamente e pela primeira vez os fundamentos filosóficos e práticos da Osteopatia, após anos de trabalho e estudo (Tricot, 2003).

A partir dessa altura, como qualquer inovador, posteriormente, Still deparou-se com grandes obstáculos, porque teve que enfrentar o afastamento dos seus colegas médicos e do clero. Foi julgado como um seguidor do diabo, uma vez que tinha a capacidade de curar manualmente todos os tipos de doenças, envolvendo algumas consideradas incuráveis. Grande parte da família de Still também se separou dele. Consequentemente, como ele não queria receber nenhuma remuneração por uma atividade que era considerada experimental, acabou por se defrontar com grandes dificuldades económicas (Tricot, 2003).

Entre 1878 e 1885 Still praticou uma Osteopatia sob a forma de vendedor de rua e foi retirando de forma progressiva a aplicação de medicamentos. Foram centenas de pessoas que reclamaram os seus cuidados. Naquele tempo, acabou por ganhar uma reputação que ultrapassou as fronteiras de estados vizinhos. No final de 1880 Still começou a formar os seus filhos, porque não conseguia atender todas as pessoas que apareciam e queriam ser examinadas por ele. Desta forma, os filhos de Still foram os primeiros osteopatas formados, o que permitiu provar que a Osteopatia não é um dom inato, mas pode ser ensinada e transmitida (Tricot, 2003).

Em 1892, fundou a primeira escola de Osteopatia no mundo, a Escola Americana de Osteopatia (American School of Osteopathy) situada em Kirksville, Missouri, onde se ensinava além das ciências básicas, anatomia e fisiologia, as suas teorias de saúde e doença e o método que ele tinha aperfeiçoado. E para diferenciar o seu ensino daquele que é ensinado nas universidades de medicina alopática (D. M.), criou um doutorado de Medicina Osteopática (D. O.). Entre 1892 e 1900 o movimento osteopático teve um grande desenvolvimento nos Estados Unidos. Desde 1898 A.T. Still foi progressivamente removido da educação e prática da Osteopatia, começando assim a escrever (Autobiografia, Filosofia da Osteopatia e Pesquisa e Prática). Ou seja, resumiu o seu pensamento em três obras: escreveu em 1899 – *Phylosophy of osteopathy*; em 1908 – *Autobiography*; em 1910 – *Osteopathy research and practice*. A partir de 1914, Still estava doente e ainda viveu na aposentação. Ainda assim, continuou a ser célebre, prezado e estimado quer pelos seus alunos, quer pelos seus compatriotas. Denominavam-no como "o velho médico" e A.T. Still acabou por falecer em 1917, com



89 anos, seis meses após uma estátua ter sido revelada em sua homenagem na praça do tribunal Kirksville, onde está hoje, tendo deixado atrás de si uma herança muito importante para as terapias médicas. Coincidiu, em simultâneo, com o regresso a Londres de um dos seus alunos, J. M. Little John, natural da Grã-Bretanha, que alargou o campo da Osteopatia, concentrando-se não só na anatomia mas salientando também o aspeto fisiológico, fundando assim, a British School of Osteopathy. Essa Escola representou a fonte de toda uma corrente osteopática na Europa. Desta forma, é possível compreender que através de J. M. Little John, a Osteopatia entrou na Europa, fundando-se a primeira Escola de Osteopatia em Inglaterra, em 1917: The British School of Osteopathy, que existe, hoje, em Londres e foi a primeira instituição de educação osteopática fora dos Estados Unidos (Tricot, 2003).

Na mesma época, nasceu uma nova corrente da Osteopatia, graças a William Garner Sutherland (1880 – 1954). Sutherland estudou a anatomia do crânio durante mais de 30 anos. Ele é o pai da Osteopatia Sacro-Craniana. Foi também aluno de A. T. Still em 1895. Com 25 anos, Sutherland deixou a sua profissão de jornalista para estudar com Dr. A. T. Still em Kirksville/Missouri. Após ter finalizado com sucesso os estudos, obteve em 1900 o título de “Doutor em Osteopatia” (Ricard, Sallé, 2003).

Atualmente, outros osteopatas, aprofundaram a base científica e técnica da Osteopatia, com o objetivo de evitar o empirismo e oferecer-lhe a base científica necessária. É importante referir Werhman, Jones, Mitchell, Brooks, Frymann, Magoun, Becker, o fisiologista I. Koor, Fryette, Hoover, Upledger, entre outros (Ricard, Sallé, 2003).

Em 1957, sob a direção de Paul Geny, instituiu-se a “Ecole Française d’Osteopathie”, que, devido às retaliações governamentais, foi transferida para Inglaterra em 1960, convertendo-se na “Europeen School of Osteopathy” em Maidstone. Desde os anos oitenta, a Osteopatia vem alcançando cada vez maior relevância na Europa, abrindo vários institutos de formação e ampliação de estudos.

Nos mais de 120 anos que se passaram desde que Still fundou a Osteopatia, a profissão que ele começou tornou-se numa disciplina mundial. A Osteopatia conseguiu o reconhecimento dos seus estatutos e constitui uma parte do sistema de saúde em muitos países, nomeadamente nos de língua inglesa. Nos anos 90, assistiu-se ao crescimento de uma nova abordagem da saúde do homem, a qual é encarada numa perspetiva holística. Isto acontece, como resultado do aumento das investigações científicas e do aumento de comunicação entre as diferentes terapias médicas. Trabalhar em conjunto é a chave para um novo desenvolvimento nas ciências médicas.

### **1.2.3. Entrada em Portugal**

#### **1.2.3.1. Osteopatia em Portugal**

A Osteopatia foi estabelecida em Portugal no ano de 1978, através do Doutor em Osteopatia Mário Alberto Borges de Sousa, que veio da África do Sul. O Doutor Borges de Sousa licenciou-se no ano de 1960 em Osteopatia, na África do Sul, através da Faculdade de Osteopatas do Lindlaher College of Natural Therapeuthic of South África. Inscreveu-se nos Serviços de Saúde de Pretória como Clínico Osteopata, com o número 14/2/5 (362) tendo praticado clínica osteopática, em Johannesburg, até finais de 1977.

É de salientar, que o Doutor Borges de Sousa é o único osteopata em Portugal que realizou um Exame de Competência Profissional em Osteopatia (Processo n.º. 6/SS/COMP, de 1986).

Através do seu curso superior de Osteopatia conseguiu uma equiparação que lhe possibilitou realizar um Mestrado em Portugal pela, Universidade Moderna de Lisboa. Defendeu a seguinte tese em 1998: “Medicinas Complementares e o seu Desenvolvimento no Contexto Económico e Social: importância do Enquadramento destas Medicinas no Serviço Nacional de Saúde Português”. Este trabalho académico e científico, que motivou o reconhecimento das seis Terapias não Convencionais, pelo Parlamento Português, Lei 45/2003 de 22 de Agosto.

Foi nos finais dos anos 70, que o Doutor Borges de Sousa inseriu e implementou a Osteopatia em Portugal (é de notar que nessa altura a Osteopatia não era conhecida, nem murmurada em Portugal) tendo-se acabado por incorporar numa equipa de ortopedistas, durante um período de 9 anos e meio.

Através do Doutor Borges de Sousa, foi possível propagar e fazer progredir a Osteopatia: como osteopata profissional (Clínica Osteopática Dr. Borges de Sousa em Lisboa); com dezenas de palestras e conferências em Universidades e Escolas Superiores de Saúde; e como Diretor e responsável pelos cursos Superiores de Osteopatia, em Lisboa, da Oxford Brookes University de 1998 a 2005.

Este desenvolveu, também, a atividade como Coordenador dos Cursos de Formação em Osteopatia da Universidade Lusíada de Lisboa, de 2005 até 2009 e, atualmente desenvolve a atividade como Diretor do Instituto de Técnicas de Saúde (ITS) – Colégio de Formação Profissional de Osteopatas, com a existência de Centro de Estágios, onde

se preparam e formam osteopatas. Este Centro de Estágios do ITS oferece, ainda, tratamentos osteopáticos gratuitos a pessoas com dores osteomusculares e com dificuldades económicas tendo desta forma já efetuado cerca de 7 milhares de tratamentos em Lisboa e também na cidade do Porto.

Com o Doutor Borges de Sousa, foram concebidas várias associações, tais como: a ANO (Associação Nacional de Osteopatas), que foi a primeira associação de osteopatas, criada em Portugal em 1983; posteriormente foi criada a ACPO (Associação Colegial Portuguesa de Osteopatas) sendo a segunda associação de osteopatas gerada em Portugal. Fundou, seguidamente, o ITS (Instituto de Técnicas de Saúde), que constitui uma associação profissional de osteopatas, que integra o Colégio de Formação Profissional de Osteopatas e desta forma, com estas associações permitiu ao Doutor Borges de Sousa fundar a FPO (Federação Portuguesa de Osteopatas), em 2001, na qual foi Presidente da direção até fins de 2005. Desta forma, o ITS desvinculou-se da FPO e o Doutor Borges de Sousa, com outros osteopatas fundaram a OSTEOPAT, Associação Portuguesa dos Profissionais de Osteopatia, que com o ITS e a AROP (Associação e Registo dos Osteopatas de Portugal) fundaram a federação FEOP (Federação dos Osteopatas de Portugal), federação esta, que se encontra registada na ACSS (Administração Central do Sistema de Saúde).

O objetivo de tudo isto é por um lado possibilitar o desenvolvimento e o conhecimento, ao mundo da osteopatia, bem como da sua credibilidade e do seu desenvolvimento, em Portugal. Por outro lado, pretende-se enfatizar o facto de o ITS ter vindo a formar osteopatas bem qualificados para o mercado de trabalho.

O Doutor Borges de Sousa convidou várias personalidades bastante conhecidas, mundialmente, na área da Osteopatia, a vir a Portugal administrar seminários e *workshops*, como por exemplo, Eyal Lederman, Jose Kunzler (em Clínica Osteopática), Laurence Charles Butler (professor de neurologia aplicada à osteopatia da British School of Osteopathy), Valéria Ferreira (professora na British School of Osteopathy de Osteopatia Visceral), Jean Pierre Hyspa (médico e professor em escolas osteopáticas – Collège Osteopathique de Provence, França e outros), Averille Morgan (com o seminário “A Osteopatia na gravidez e parto”), M.Walter Lieweollyn McKone (professor na British School com 15 anos de prática de Clínica desportiva e com 5 publicações editadas em língua inglesa e língua alemã), Fabiano da Silva (Clínico Osteopata de crianças no Osteopathic Center for Children, Londres), Cristina Gioja

(professora na Academia Superior di Medicina Osteopatica, Roma), Jason Haxton (Diretor do Museu da A.T. Still University de Kirksville, Estados Unidos). <sup>1</sup>

### 1.2.3.2. Importância da Osteopatia em Portugal

No século XX foi possível haver uma melhoria progressiva da longevidade, porque os benefícios médico-sociais, económicos, políticos e culturais progrediram expressivamente. Desta forma, conseguiu-se promover o bem-estar social e a qualidade de vida das pessoas, contribuindo ainda para uma alteração demográfica e, consecutivamente a um aumento da esperança média da vida.

É importante termos em consideração que no século atual, a longevidade atinge uma esperança de vida, em média de 70 a 80 anos, tendo assim a possibilidade de constituir um fator fundamental para o desenvolvimento económico e social das sociedades modernas.

A conciliação da autonomia das pessoas idosas, com a sua participação ativa na sociedade constitui um dos desafios primordiais que se expõem à sociedade do século XXI. Desta forma, é possível compreender que este novo padrão de referência do envelhecimento, ademais de ter em consideração os idosos como participantes ativos na sociedade, proporciona o alicerce para uma nova promoção de saúde e para uma melhoria no conjunto das condições para o bem-estar de um indivíduo. Contudo, é de notar, que aquilo que se vê na sociedade atual, é o repelir/ignorar da experiência da vida do idoso, desprezando uma competência prolífica que poderá ser muito relevante para a harmonia e para a estrutura social dessa mesma sociedade. Esta situação é bastante evidente na sociedade portuguesa, uma vez que frequentemente os idosos estão sentados em bancos de jardins ou inativos em frente à televisão ou, ainda a viver em lares da terceira idade.

Atendendo a que Portugal possui um índice de envelhecimento considerável, torna-se essencial haver uma modificação da sua política de saúde em favor da precaução e por consequência da manutenção da saúde da população.

É importante referir que segundo especialistas, as doenças osteomusculares são as patologias crónicas, que para além de terem um maior impacto negativo na qualidade de vida do indivíduo, são também a primeira causa de consumo de cuidados de saúde e de

---

<sup>1</sup> <http://www.osteopatiaemp Portugal.com.pt/pt/acerca-da-osteopatia-em-portugal>

incapacidade nos indivíduos, com maior longevidade. É de notar que estas doenças afetam o dia-a-dia em cerca de 80% dos doentes, que vão à consulta externa.

Assim, Portugal deverá começar a pesquisar outras formas de tratamento eficientes para estas patologias. Isto significa, que é importante possibilitar o recurso a outro tipo de terapias aos idosos, com o objetivo de proporcionar à população envelhecida o melhor bem-estar, através de terapias que atuem no mecanismo osteomuscular degenerado e que sejam menos agressivas.

Desta forma, é neste contexto que a Osteopatia pode proporcionar um benefício em relação à população, atendendo a que o seu objetivo perante a população é de executar a prevenção e o retardamento das degenerações osteomusculares de origem mecânica, oferecer melhor mobilidade articular e eliminar as dores articulares.

É de notar, que o tratamento osteopático é diferente de qualquer outra terapia, é menos agressivo e melhor tolerado, pretendendo melhorar a qualidade de vida do indivíduo. Possui vários benefícios, tais como: pode ter aplicação em qualquer idade; permite melhorar a postura; retarda os sintomas de desgaste articular; elimina a dor nos problemas osteomusculares de origem mecânica; melhora a mobilidade articular; estimula a força e a flexibilidade;

No entanto, como qualquer outra terapia, a Osteopatia também possui algumas contraindicações, como por exemplo: tumores; quadros articulares agudos como artrite reumatóide; lúpus; espondilite anquilosante; artropatias traumáticas recentes; anquilose; insuficiências circulatórias localizadas; síndrome vertebro-basilar; hérnia discal extrusada; e estados infecciosos.

Prevê-se que o futuro dos cuidados de saúde possibilite dar cumprimento à Lei nº. 45/2003 de 22/8 que regulamenta as Terapias Não Convencionais onde a Osteopatia está integrada. Esta temática torna-se mais difícil se tivermos em conta os constituintes que compõem os cuidados de saúde - preço e qualidade - além de que a Osteopatia constitui um método terapêutico muito barato, devido a recorrer a testes simples como meio de diagnóstico, não utiliza consumíveis (medicamentos, injetáveis, etc.) e usa como tratamento as mãos como instrumento de trabalho.

Desta forma é possível concluir que a Osteopatia, apesar de não constituir a resposta para todas as enfermidades, é um tratamento essencial para os problemas osteomusculares, com um resultado muito significativo, no benefício à população em geral e particularmente à idosa, como uma manutenção de saúde e bem-estar, de forma a

manterem a sua dignidade e colaborar para um envelhecimento ativo, com autonomia e independência.<sup>2</sup>

#### 1.2.3.3. A formação em Osteopatia em Portugal

A profissão de osteopata tem tido um desenvolvimento célere em Portugal e em toda a Europa. Esta profissão foi estabelecida pelo Doutor Borges de Sousa, natural da África do Sul, no ano de 1978.

É de salientar que a Osteopatia constitui uma Terapia Não Convencional regulamentada em Portugal pela Lei nº. 71/2013 de 2 de Setembro que regulamenta a Lei nº.45/2003 de 22 de Agosto.

A Osteopatia compreende uma diversidade de especializações essenciais, tais como a Osteopatia Pediátrica, a Osteopatia Desportiva, a Osteopatia Visceral e a Osteopatia Craniana.

O ITS (Instituto de Técnicas de Saúde) foi a primeira Escola a ter algumas dessas especializações (particularmente pediátrica, desportiva e visceral), administradas por professores de escolas inglesas.

É importante termos o conhecimento de que o estatuto da Osteopatia em Portugal é validado pelas seguintes instituições: ITS (Instituto de Técnicas de Saúde); Instituto Piaget; Escola Superior de Saúde CRUZ VERMELHA PORTUGUESA; Escola Superior de Saúde – Instituto Politécnico de Portalegre.<sup>3</sup>

#### 1.2.4. Osteopatia na União Europeia

Na União Europeia, a Osteopatia tem uma diversidade muito grande e por isso é que, provavelmente, se justifica uma imprecisão em relação à Osteopatia (ao exercício da profissão e à sua formação).

Na Europa, a formação de osteopatas é um pouco diferente, na medida em que a regulamentação da profissão está agora a ser definida pelos vários países membros da União Europeia, excetuando Inglaterra, onde os osteopatas são totalmente reconhecidos como profissionais de saúde, integrando os Serviços de Saúde Oficiais. Isto significa que, excluindo o Reino Unido, que é um país considerado um dos líderes mundiais na

---

<sup>2</sup> <http://www.osteopatiaemportugal.com.pt/pt/importancia-da-osteopatia-no-envelhecimento>

<sup>3</sup> <http://www.osteopatiaemportugal.com.pt/pt/onde-se-formam-os-osteopatas-em-portugal>

área da saúde, no qual subsiste há décadas uma regulamentação completa da Osteopatia/Medicina Osteopática, o título de Osteopata, Médico Osteopata, Osteopata Registado, ou qualquer outro relacionado, estão protegidos por Lei. É de notar que alguns países da União Europeia, na mesma direção, começaram há uns anos a compreender o que era a autêntica osteopatia.

É importante termos em consideração que a Osteopatia é distinta de outras profissões (como por exemplo, as profissões das Terapêuticas Convencionais), exceto no que diz respeito às melhores relações possíveis para benefício dos utentes, porque a Osteopatia constitui uma área única e específica do conhecimento, sendo desta forma uma profissão autónoma, na qual todos os seus profissionais praticam com total independência técnica e deontológica. Assim é indispensável que exista um crescimento e se realize investigação científica nesta profissão, quer a nível doutoral como a nível pós-doutoral, tal como acontece nos países desenvolvidos onde a Osteopatia/Medicina Osteopática e Cirurgia está plenamente regulamentada.

É de salientar que se Portugal, em algum momento, proceder de um modo dispare, não existe qualquer tipo de pretexto possível, uma vez que as Leis aprovadas na Assembleia da República (AR) para o efeito assim o apontam - a Excelência.

No que diz respeito à Legislação Europeia (a ter efeitos e entrar em vigor a partir de janeiro de 2016) é de salientar a atenção para a Diretiva 2013/55/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 20 de novembro de 2013, que modifica a Diretiva 2005/36/CE, referente ao reconhecimento de qualificações profissionais e o Regulamento (UE) n.º 1024/2012, relativo à cooperação administrativa através do Sistema de Informação do Mercado Interno («Regulamento IMI»).

É, então, possível entender que dentro da União Europeia não existe uma formação uniformizada ou um quadro regulamentar para osteopatas, mas que tentativas estão a ser realizadas para coordenar/regulamentar a profissão dentro da UE, pois existe um conflito entre o princípio da livre circulação dos trabalhadores e o direito de praticar Osteopatia em diferentes Estados membros.

É de referir, que existe um Fórum de Regulação Osteopática na Europa, que pretende progredir no que diz respeito à proteção dos doentes na Europa promovendo um

---

<sup>4</sup> <http://www.osteopata-augustojhenriques.com/content/view/15/34/lang,portuguese/>

reconhecimento mais amplo e uma regulação de osteopatas, assim como elevados padrões de tratamento osteopático: este Fórum é o FORE (FORUM FOR OSTEOPATHIC REGULATION IN EUROPE).<sup>5</sup>

O FORE agrupa associações de osteopatia, registos voluntários e reguladores reconhecidos pelo governo objetivando melhorar as normas de cuidados de osteopatia em toda a Europa. A ideia do FORE é suportada pelos seguintes objetivos estratégicos: promover o reconhecimento e regulação da Osteopatia, como uma profissão de saúde autónoma; garantir que as normas de saúde da osteopatia em toda a Europa sejam cada vez mais consistentes; promover uma maior consciência da osteopatia e como esta, devidamente regulamentada, pode oferecer um contributo considerável para a melhoria da saúde dos cidadãos europeus; facultar um fórum inclusivo e transparente para simplificar a tomada de decisão eficaz por membros FORE; contribuir com outras organizações que compartilham os objetivos do FORE.<sup>6</sup>

Presentemente, a Osteopatia é regulada em oito países europeus: Finlândia, França, Islândia, Lichtenstein, Malta, Portugal, Suíça e Reino Unido.<sup>7</sup>

#### EUROPEAN STANDARD – DRAFT prEN 16686

##### Osteopathic healthcare provision

Mais recentemente, em 2013 foi lançado o primeiro *draft* das normas europeias sobre a osteopatia que aborda a questão do treino dos osteopatas e como a formação deve ser organizada. Ou seja, este *draft* constitui uma orientação para programas de formação na área da Osteopatia.

Segundo este EUROPEAN STANDARD – DRAFT prEN 16686 é importante termos em consideração que um osteopata ou médico osteopata precisa de ter obtido um grau de conhecimentos e competências, através da educação e formação que atenda as características, que irão ser descritas seguidamente.

---

<sup>5</sup> <http://www.forewards.eu/>

<sup>6</sup> <http://www.forewards.eu/about-us>

<sup>7</sup> <http://www.forewards.eu/regulation>



Do ponto de vista das formas e/ou categorias de educação numa perspetiva geral existe a regulamentação da prática da osteopatia e prevenção da prática por profissionais não qualificados que exige um sistema apropriado de instrução, análise e licenciamento.

É de salientar, que existem *Benchmarks* para a educação que devem ter em consideração os seguintes aspetos: conteúdos da formação; métodos da formação; a quem a instrução deve ser fornecida e por quem; as funções e responsabilidades do futuro praticante; o nível de escolaridade exigido, a fim de participar na formação da Osteopatia.

Existem dois tipos de instrução, dependendo da formação anterior e da experiência clínica dos formandos: a) Tipo I - programas de formação que se destinam a pessoas com pouca ou nenhuma instrução anterior em saúde, mas que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; b) Tipo II - programas de formação que são aplicados a pessoas com formação prévia, como profissionais de saúde.

Algumas das características comuns de ambos os programas de formação (programas do tipo I e programas do tipo II) são as seguintes: o tratamento manual de osteopatia constitui um elemento distintivo da osteopatia, o que exige, por isso, competências não só cognitivas como sensoriomotoras, requerendo tempo e prática para a aquisição dos conhecimentos e para o desenvolvimento destas competências clínicas. A prática clínica osteopática supervisionada torna-se um constituinte essencial da formação dos profissionais de osteopatia. Esta deverá ser realizada num ambiente clínico e osteopático adequado, para que se possa ministrar um ensino e suporte clínico de alta qualidade. Relativamente às competências osteopáticas e ao ensino do exame físico deve ser dado através de contato direto. No que se refere a outro tipo de conteúdo curricular académico, já pode ser fornecido em diversos formatos de formação. É de referir, que é essencial, que todos os programas envolvam um mínimo de 1.000 horas de prática clínica osteopática supervisionada. Os prestadores de ensino e formação osteopática deverão assegurar que o quadro de funcionários clínico e académico possuam, por um lado, conhecimento profissional e educacional adequado, e por outro, competências e experiência, preservadas com o crescimento profissional contínuo.

Relativamente aos programas do tipo I, especificamente, os modelos de ensino superior (abrangendo as definições de ensino, a aprendizagem e as horas de contacto) variam entre os países da Europa. Os requisitos para um programa do tipo I devem cumprir dois dos três requisitos seguintes: não inferior a 4800 horas; não menos do que 240 European Credit Transfer System (ECTS) créditos, com um mínimo de 60 créditos ECTS ao nível

do segundo ciclo; uma qualificação de nível mestrado (precedida ou não de qualificação de nível de bacharelado em separado).

No que se refere aos programas do tipo II, exclusivamente, a duração e o conteúdo de um programa do tipo II devem ser ajustados de acordo com a avaliação da formação antecedente, instrução e experiência do aluno.

É importante ter em consideração que os resultados que se adquirem da aprendizagem osteopática para um programa do tipo II e para um programa do tipo I são os mesmos.

Os programas do tipo II devem compreender competências osteopáticas essenciais, abrangendo conhecimento, compreensão e aplicação dos modelos de osteopatia. É de notar que os graduados dos programas do tipo II, independentemente de qualquer formação anterior, educação e experiência, devem revelar igualmente as mesmas competências práticas de osteopatia, envolvendo aptidões sensoriomotoras e a utilização dos princípios osteopáticos em tratamento clínico, tal como os graduados dos programas do tipo I.

Os praticantes de osteopatia compartilham um conjunto de competências primárias que os direcionam no diagnóstico, gestão e tratamento dos seus pacientes e criam o fundamento para a abordagem osteopática nos cuidados de saúde. As competências essenciais para a prática osteopática em quaisquer programas de formação são as seguintes: história osteopática, princípios e abordagem nos cuidados de saúde; ciências básicas importantes para a prática osteopática; diagnóstico diferencial e plano de tratamento; conhecimento dos mecanismos de ação de intervenções terapêuticas manuais, da bioquímica e da resposta anatómica celular e peculiar ao tratamento; capacidade de avaliar a literatura médica e científica de forma crítica e integrar informações pertinentes e atuais na prática; competência nas capacidades palpatórias e clínicas fundamentais para o diagnóstico das disfunções do corpo, com realce no diagnóstico osteopático; competência numa vasta gama de habilidades osteopáticas; mestria no exame físico e na interpretação de testes e dados importantes, incluindo o diagnóstico por imagem e os resultados laboratoriais; entendimento e prática no diagnóstico e tratamento osteopático empregando os modelos osteopáticos; conhecimento detalhado das indicações para tratamento osteopático e das contraindicações para técnicas osteopáticas específicas; aspetos éticos e legais dos cuidados de saúde; um conhecimento básico habitualmente utilizado na medicina convencional e na medicina complementar e alternativa; um conhecimento da prática,

da gestão financeira e de dados e da regulamentação pertinente para a prática osteopática.

As competências essenciais no contexto do ensino osteopático resumem-se no seguinte: Ciências Básicas (história e filosofia das ciências da saúde; anatomia geral e funcional, abrangendo a embriologia, a compreensão e tratamento osteopático, a neuroanatomia e a anatomia visceral; microbiologia, bioquímica e fisiologia celular; fisiologia, biomecânica e cinética); Ciências Clínicas (os modelos de saúde e da doença; segurança e ética; patologia e fisiopatologia do sistema nervoso, músculo-esquelético, psicológico, cardiovascular, pulmonar, gastrointestinal, reprodutor, génito-urinário, imunológico, endócrino e otorrinolaringologia; o diagnóstico diferencial; radiologia e resultados laboratoriais; nutrição; conhecimento adequado de farmacologia); Ciências Osteopáticas (história e filosofia da osteopatia; modelos osteopáticos para as inter-relações estrutura/função; biomecânica clínica, fisiologia articular e visceral e cinética; mecanismos de ação para as técnicas de osteopatia; princípios aplicados); Competências Clínicas (obtenção e utilização de um histórico do paciente; exame físico e clínico; diagnóstico osteopático e diagnóstico diferencial do sistema nervoso, músculo-esquelético, psicológico, cardiovascular, pulmonar, gastrointestinal, endócrino, génito-urinário, imunológico, reprodutor e otorrinolaringologia; síntese geral do laboratório básico e dos dados de imagem; raciocínio e resolução de problemas clínicos; compreensão da pesquisa pertinente e atual e a sua integração na prática; comunicação e entrevista; documentação clínica; suporte básico de vida e cuidados de primeiros socorros; o tratamento osteopático; ampla gama de técnicas de osteopatia).

O ensino e a aprendizagem dos programas de Osteopatia devem ser realizados através de uma combinação dos seguintes contextos: palestras; *workshops* e seminários; tutoriais; autogestão ou autoaprendizagem.

A aquisição de competências osteopáticas práticas exige que os alunos trabalhem em pares, para que possam experimentar técnicas ensinadas como "modelos".

O ensino e a supervisão das técnicas práticas de osteopatia são realizados por osteopatas devidamente qualificados, inscritos no registo nacional ou autoridade competente, caso existam.

É fundamental que a experiência de aprendizagem clínica proporcione oportunidades adequadas para que os alunos possam, não só desenvolver a avaliação do paciente e aptidões de tratamento, mas também possam fortalecer com confiança a capacidade de

reconhecimento de patologias de referência e contraindicações para as técnicas osteopáticas específicas.

Algumas das modalidades de educação clínica osteopática, que devem existir e que são de se esperar, são as seguintes: Perspetivas adequadas de aprendizagem para o desenvolvimento de competências profissionais com pacientes reais, prestando a devida atenção à anamnese, ao exame, à avaliação e ao diagnóstico diferencial, ao tratamento e ao desenvolvimento de planos de tratamento, à manutenção de registos, ao acompanhamento e ao encaminhamento; Oportunidades de integração do aluno e desenvolvimento de competências práticas dentro do encontro clínico terapêutico; Números apropriados de pacientes para cada aluno de novo; cada aluno deve ser capaz de tratar pelo menos 100 pacientes diferentes durante a sua formação; Ocasões adaptadas para que os alunos mais novos possam aprender a partir da observação da prática dos estudantes mais velhos e, para que os estudantes mais avançados possam assumir gradualmente uma maior responsabilidade e desenvolver uma maior autonomia na assistência ao paciente; Configurações ajustadas para a educação clínica dentro de uma clínica de formação; Infraestruturas administrativas clínicas adequadas para apoiar a aprendizagem dos alunos e a assistência ao paciente; Regime de avaliação contínua e feedback de vários tutores clínicos; Oportunidades para aumentar as faculdades intelectuais de competências de práticas de gestão; Mecanismos eficazes para o acompanhamento individual do estudante no atendimento clínico, no número de casos e na lista de perfis de pacientes; Mecanismos eficientes que garantam elevados padrões de tratamento osteopático e a segurança dos pacientes e que são mantidos pela orientação, pelo desenvolvimento e acompanhamento da conduta profissional dos estudantes que tratam pacientes; Momentos apropriados de participação em avaliações de pacientes com os pares, sob supervisão, para desenvolver competências de análise pelos pares.

Relativamente à avaliação, existem uma série de estratégias de avaliação que terão que ser aplicadas. Estas estratégias de avaliação podem incluir: demonstração da competência e da prática clínica; exames práticos; exames escritos; dissertações ou outros trabalhos escritos.

Outras estratégias de avaliação e métodos que podem ser utilizados compreendem: portefólios; ensaios e outros cursos; avaliações baseadas em computadores; apresentações e análises de estudos de caso; apresentações orais; exercícios analíticos.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> ES prEN 16686

### 1.2.5. A Osteopatia em Portugal

Em Portugal temos a existência da Lei n.º 71/2013 de 2-9-2013, Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 168 — 2 de setembro de 2013.

Esta Lei regula a Lei n.º 45/2003, de 22 de agosto, em relação ao exercício profissional das atividades de aplicação de Terapêuticas Não Convencionais (TNC), onde a Osteopatia está inserida.

O trabalho do Doutor Borges de Sousa é reconhecido pelos maiores organismos e personalidades de Osteopatia do mundo, tendo recebido, em Outubro 2012, uma homenagem do Prof. Doutor Jack Magruder, Presidente da A.T.Still University, Kirksville, Estados Unidos, a maior e a mais conceituada Universidade de Osteopatia do mundo.

É o Doutor Borges de Sousa que, ao longo de 35 anos a praticar clínica osteopática, em Portugal e durante 31 anos a ensinar Osteopatia, mais tem contribuído para que a Osteopatia fosse conhecida e credível. Para que isso tenha sido possível, tem vindo a realizar conferências desde a década de 90, tanto em Portugal como no estrangeiro. Ele explicou bem a diferença entre a filosofia, os fundamentos e os conceitos osteopáticos e os fundamentos e os conceitos da medicina, em palestras realizadas, em Universidades estrangeiras. Como por exemplo: na Faculdade de Biologia, em Barcelona este abordou o assunto a “Osteopatia e as dores de cabeça”; e em Universidades portuguesas, entre elas na Faculdade de Medicina de Lisboa, na Escola Superior de Fisioterapia de Coimbra, na Escola Superior de Saúde Vale do Ave em Famalicão, nas Faculdades de Enfermagem Gulbenkian, na Faculdade de Farmácia de Lisboa, entre outras. Em fevereiro de 2012 realizou um colóquio e um *workshop* na Universidade de Aveiro e foi ainda convidado para integrar a reunião dos membros científicos desse evento. Realizou também várias palestras e foi ele, que impulsionou o 1º Congresso Internacional de Osteopatia concretizado em fevereiro de 2011, em Lisboa, tendo este sido um sucesso, com a presença de mais de 200 osteopatas portugueses e estrangeiros.

Apresentou, também o Dia da Osteopatia em maio de 2014, onde estiveram várias personalidades em osteopatia internacionais e nacionais, com uma aderência de mais de 400 osteopatas. Em 30 de maio de 2015 ocorreu a 2ª edição do Dia da Osteopatia, com as seguintes temáticas em debate, como: Osteopatia novas abordagens, Osteopatia

métodos e técnicas, Osteopatia e mecanismos neurofisiológicos, novas profissões de saúde e do ensino, Osteopatia uma Profissão de Futuro.

O Doutor Borges de Sousa tem vindo a escrever diferentes artigos sobre a Osteopatia.

O Instituto de Técnicas de Saúde é uma Escola de Osteopatia nos moldes utilizados nas melhores escolas de Osteopatia estrangeiras progredindo, continuamente, com a educação da Osteopatia, com centro de investigação. Este ensino tem sido desenvolvido tanto pela prática do Doutor Borges de Sousa, com 50 anos a realizar clínica e 30 anos a ensinar Osteopatia, como pelo seu corpo docente formado por osteopatas licenciados em Osteopatia, sendo alguns deles mestres e doutorados.

O Doutor Borges de Sousa é o Diretor do Instituto de Técnicas de Saúde, que possui parcerias com as escolas de ensino superior de Portugal (públicas e privadas). Este foi, também, Coordenador das Pós-Graduações em Osteopatia em várias Universidades e Escolas Superiores, tais como: a Universidade Lusíada; a Universidade Vasco da Gama; a Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Politécnico de Lisboa e, atualmente, na Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa (ESSCVP) e no Instituto Jean Piaget (Gaia e Viseu).<sup>9</sup>

Em sequência, da regulamentação das Terapias Não Convencionais, em Portugal, onde a Osteopatia está inserida foram entregues as primeiras cédulas profissionais no dia 1 de outubro de 2015, pela Administração Central do Sistema de Saúde (ACSS).

Desta forma, no dia 1 de outubro de 2015, a ACSS deu as primeiras cédulas a profissionais das Terapêuticas Não Convencionais (TNC), entre elas, as primeiras cédulas a osteopatas. Estas foram as primeiras cédulas profissionais oficiais para osteopatas.

A atribuição das cédulas representou uma ocasião em que se relembrou o passado, observou-se o presente e delineou-se o futuro destas novas profissões de saúde.

Ao longo das três últimas décadas tem sido reconhecida a cooperação dos profissionais das Terapias Não Convencionais nos avanços estruturais em saúde obtidos no nosso país. Desta forma, realizou-se um ato de reconhecimento e justiça ao Doutor Borges de Sousa tendo-lhe sido conferida nesta cerimónia, a cédula definitiva de osteopata. Solidificou-se, assim, uma etapa completa na luta pela classe profissional, que teve início na década de 80 pelo Doutor Borges de Sousa ao ser o precursor na

---

<sup>9</sup> <http://www.osteopatiaemportugal.com.pt/pt/osteopatia/osteopatia-em-portugal>

implementação e desenvolvimento da Osteopatia em Portugal, pesquisando reconhecimento do valor dos profissionais da osteopatia ao lado das prestigiadas instituições públicas e privadas. Esta luta que durou 35 anos finalizou-se então neste dia, ao realizar-se a consolidação da Osteopatia como uma profissão regulamentada na área da de saúde, através da ACSS.

É importante termos em consideração que as lutas profissionais não subsistem por si, nem os resultados ou valores são instituídos por decreto, mas dependem sim de pessoas. Esta cerimónia concedeu homenagem e gratidão a todos os que cooperaram para este marco histórico, na área da saúde.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> <http://www.osteopatiaemportugal.com.pt/pt/osteopatia/regulamentacao-da-osteopatia-em-portugal>





## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. Problematização**

Com este estudo pretendia-se realizar uma cartografia do panorama geral da formação em Osteopatia ao nível europeu. Pretendia-se conhecer qual a situação da formação em Osteopatia na Europa, através da análise de planos de estudo, em vários países europeus e em diferentes instituições. Desta forma, esta investigação tinha como objetivo a obtenção e a produção de um conhecimento sobre o ensino geral da Osteopatia na Europa, partindo da realidade de um conjunto de escolas em 4 países europeus.

Pretendeu-se, desta forma, conhecer a oferta de planos de formação ao nível europeu e caracterizar as semelhanças ou diferenças, que existem entre os diferentes países e instituições, com vista a compreender até que ponto as ofertas formativas nesta área são equivalentes (no que respeita ao tipo e natureza da formação; estrutura curricular; duração da formação, etc.). Para dar resposta a estas inquietações e objetivos da investigação, empreendeu-se um estudo exploratório.

Importa referir, que este estudo surge previamente à criação de licenciaturas em Osteopatia em Portugal. Com efeito, a partir da publicação da Lei nº 71/2013 de 2 de setembro, que regula o acesso às profissões no âmbito das terapêuticas não convencionais, o panorama nacional da formação em Osteopatia foi alterado, obrigando aos futuros profissionais a adquirir o grau de licenciatura para poder aceder à profissão. Esta obrigatoriedade, que entrou em vigor a partir de março de 2016 levou à criação de um conjunto de licenciaturas em diferentes instituições de ensino superior ao nível nacional e que entrarão em funcionamento no ano letivo 2016/2017. Por esta razão, este estudo não faz alusão a esta nova realidade, baseando os seus resultados na situação de formação em Osteopatia em vigor até à presente data.

### **2.2. Objetivos e questões de pesquisa**

É importante percebermos que investigar consiste em colocar questões e procurar respostas a essas questões, de forma sistemática e o mais objetiva possível. Toda a investigação se baseia numa questão inicial.

Quando se inicia o processo de investigação, a primeira etapa consiste em formular o problema ou a questão orientadora da pesquisa. É de referir, que as questões orientadoras da pesquisa necessitam de ser relevantes e significantes, passíveis de se medir (ser quantificáveis) e éticas.

Este estudo tem como objetivo (ou seja, é o que se pretende com este estudo) produzir uma cartografia do panorama geral da formação em Osteopatia ao nível europeu. As questões orientadoras de investigação são, por isso, as seguintes:

- Como se caracteriza a formação em Osteopatia, na Europa?
- Quais as semelhanças e diferenças na formação em Osteopatia, nos diferentes países europeus?

Numa primeira fase pretende-se dar a conhecer e caracterizar a formação em Osteopatia a nível europeu, numa segunda fase o objetivo é comparar a formação em Osteopatia ao nível europeu e numa terceira fase identificar quais são as tendências ao nível da formação em Osteopatia. Estamos perante um estudo exploratório, baseado na recolha e análise documental e qualitativo (o que significa que é descritivo, as informações obtidas não podem ser quantificáveis e os dados obtidos são analisados indutivamente).

### **2.3. Estudo empírico**

#### **2.3.1. Características do estudo**

Um Paradigma é um modelo mental, um modo de pensar e uma forma de ver as coisas e os fenómenos, constitui também um conjunto de crenças e convicções através das quais se compreende o mundo, ou ainda uma crença que é comum entre um grupo de pessoas. É importante percebermos, que a investigação necessita de paradigmas e que os paradigmas não têm que ser estanques, porque pode existir uma mudança de Paradigma a fim de existir uma mudança na forma de pensar, por outra, isto é, uma revolução e modificação originada por agentes de mudança.

Cada paradigma tem requisitos específicos ao investigador, envolvendo as questões que formula e as representações que faz dos problemas (Aires, 2015).

Guba (1990, citado por Aires, 2015), considera o paradigma, ou esquema interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a acção” (p. 18).

Existem diferentes tipos de Paradigmas na Investigação Educacional, nomeadamente: o Paradigma Positivista (de carácter racionalista e cariz quantitativo), o Paradigma Construtivista/Interpretativo (de tendência naturalista e cariz qualitativo) e o Paradigma Crítico/Sociocrítico (Aires, 2015).

Para Denzin e Lincoln (1994, citados por Aires, 2015), “os paradigmas positivista e póspositivista actuam no seio de ontologias realistas e crítico-realistas, de epistemologias e de metodologias experimentais e quase-experimentais” (p. 18).

Segundo Denzin e Lincoln (1994, citados por Aires, 2015),

O paradigma construtivista, por seu lado, assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo natural). Conceitos como *credibilidade*, *transferibilidade*, *dependência* e *confirmabilidade* substituem os critérios positivistas de *validade interna* e *externa*, *fiabilidade* e *objectividade* (pp. 18-19).

No caso deste estudo, em especial, este enquadra-se num Paradigma Construtivista/Interpretativo ou qualitativo porque tem como base o naturalismo e os processos qualitativos, devido a vários fatores, como por exemplo:

- os seus fundamentos e abordagem são baseados na fenomenologia e na teoria interpretativa (pretende-se neste estudo compreender e interpretar a realidade);
- a sua natureza da realidade é encarada como dinâmica, múltipla, intangível, holística, construída e divergente;
- os seus critérios de qualidade são de credibilidade, confirmação e transferibilidade;
- as suas técnicas são através de instrumentos, as estratégias são do tipo qualitativos, descritivos, onde o investigador constitui o instrumento principal e as perspetivas são participantes;
- a sua análise de dados é do tipo qualitativo.

É importante deixar uma ressalva de ter em atenção relativamente aos dados que são organizados e apresentados num registo interpretativo, a partir de um estudo que se enquadra num Paradigma Interpretativo (como é o caso deste estudo): Segundo Wolcott (1994, citado por Afonso, 2005), “o principal risco de uma estratégia predominantemente interpretativa consiste na tentação de levar a interpretação longe de mais, resvalando para uma deriva especulativa, construindo significados e identificando implicações que os dados recolhidos não sustentam” (p. 115).

Posteriormente à definição do paradigma no qual se insere a investigação e se direcionar para um problema empírico concreto, o investigador orienta-se, então, para a fase subsequente do método de pesquisa (Aires, 2015).

Existem diversas tipologias da investigação, vários tipos de estudo, conforme o enfoque dado pelo respetivo autor e as áreas científicas em causa.

Sendo a osteopatia uma área que cruza aspetos ligados às ciências sociais e humanas com aspetos ligados às ciências naturais e às próprias ciências exatas, pode tornar-se difícil adotar apenas uma dessas tipologias, na medida em que elas são sobretudo complementares.

A investigação qualitativa pretende obter o melhor entendimento possível do comportamento e experiência humana. Assim, tenta compreender o procedimento através do qual as pessoas constroem significados e relatar em que consistem estes mesmos significados. Recorre, por isso, à observação empírica por ter em consideração que é em função de instâncias concretas do comportamento humano, que é possível pensar com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa caracteriza-se por cinco características fundamentais. Contudo, é de referir que nem todos os estudos que se consideram qualitativos apresentam estas características na sua íntegra, porque não se trata de algo estanque, atendendo a que todos os estudos apresentam mais ou menos características de uma forma flexível. Alguns deles são, além disso, inteiramente desprovidos de uma ou mais das características. Trata-se, por isso, de uma discussão de grau e não tanto se uma determinada investigação é ou não absolutamente qualitativa. Considerando as cinco características de que nos falam Bogdan & Biklen:

- Segundo Bogdan & Biklen (1994), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Isto significa que na investigação qualitativa, os investigadores frequentam os lugares de estudo atendendo a que se preocupam com o contexto e percebem que as ações podem ser melhor compreendidas, quando são estudadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Desta forma, os locais necessitam de ser percebidos na conjuntura da história das instituições a que pertencem. Por exemplo, quando os dados em análise são criados por sujeitos, como na circunstância de registos oficiais, os investigadores tencionam saber como e em que contextos é que eles foram preparados. Este estudo

apresenta esta característica, uma vez que o investigador é nitidamente o instrumento principal é a partir dele, que todo o estudo se desenvolve no seu ambiente natural.

- Segundo Bogdan & Biklen (1994), “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48). Ou seja, os dados recolhidos são sob o formato de palavras ou imagens e não de números, para que os resultados escritos da investigação incluam citações produzidas, com suporte nos dados a fim de ilustrar e reforçar a apresentação. É de referir, que os dados contêm transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Neste tipo de investigação, durante a sua busca de conhecimento, não se diminuem as muitas páginas que abrangem narrativas e outros dados a símbolos numéricos, mas são realizadas tentativas de análise dos dados na sua plena riqueza, honrando, tanto quanto os possíveis, o modo como estes foram registados ou transcritos. Assim, é possível compreender que perante uma investigação qualitativa, ao efetuar a recolha de dados descritivos é feita uma abordagem do mundo de uma forma minuciosa. A conduta dos investigadores qualitativos requer, desta forma, que o mundo seja observado com a noção de que nada é banal, que tudo beneficia de um potencial para formar uma pista que nos possibilite estabelecer uma perceção mais elucidativa do nosso objeto de estudo. Por este motivo, nada é ponderado como um dado adquirido e nada foge à apreciação. Esta característica também está claramente presente neste estudo, porque consegue-se perceber que existem questões orientadoras de investigação descritivas, como por exemplo: Como se caracteriza a formação em Osteopatia na Europa? Verifica-se que a descrição funciona bem como processo de recolha de dados, quando se deseja que nenhuma particularidade escape à investigação, tal como é o caso deste estudo.

- Segundo Bogdan & Biklen (1994), “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). São colocadas questões do tipo: Qual é a história inata de uma determinada atividade ou ocorrência que se quer estudar? Neste estudo também se constata esta particularidade, uma vez que são empregues questões do tipo: Qual o panorama da formação em Osteopatia ao nível europeu? Este tipo de estudo concentra-se na forma como as definições (as definições das características da formação em Osteopatia a nível europeu) se constituem.

De acordo com Rosenthal e Jacobson (1968, citados por Bogdan & Biklen, 1994), “a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a “profecia autorrealizada”, a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afetado pelas expectativas dos professores” (p. 49).

- Segundo Bogdan & Biklen (1994), “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50). De acordo com esta característica da investigação qualitativa, não são recolhidos dados ou provas com o propósito de verificar ou invalidar conjeturas antecipadamente elaboradas porém, contrariamente, as abstrações são construídas à medida que os dados peculiares que foram recolhidos se vão juntando. É de salientar, que para um investigador qualitativo que projete a organização de uma teoria quanto ao seu objeto de estudo, o caminho desta só inicia a sua elaboração depois da recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Consegue-se, então, perceber que está a ser criado um quadro que vai adquirindo forma à medida que se recolhem e analisam as partes. Esta característica é, igualmente, muito visível neste estudo, atendendo a que existe uma perspetiva de recolha e uma perspetiva de análise e a recolha é feita em função da análise, o que significa que uma acompanha a outra de uma forma muito próxima. O método de análise dos dados é como um funil, isto é, as coisas estão abertas numa fase inicial (ou no topo, onde se define a área de interesse) e vão-se tornando mais fechadas e particulares no extremo (onde se definem conceitos-chave). O investigador qualitativo estrutura usar parte do estudo para compreender quais são as questões mais relevantes, tal como se verifica neste estudo.

Em suma, relativamente à forma de abordagem, o tipo de pesquisa deste estudo é uma pesquisa qualitativa, porque como já foi referido anteriormente, uma pesquisa qualitativa distingue-se através de algumas características, que estão presentes neste estudo em particular, tais como, por exemplo: as questões de investigação serem focalizadas em aspetos qualitativos de experiências humanas, ser descritiva, as informações obtidas não poderem ser quantificáveis, os dados obtidos serem analisados indutivamente, a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados serem básicos no processo de pesquisa qualitativa (existe uma compreensão e descrição dos fenómenos).

No que se refere ao tipo de estudo e às modalidades de investigação trata-se de uma pesquisa exploratória, que tem como objetivo a caracterização inicial do problema, a sua classificação e a sua definição, o que permite proporcionar uma maior familiaridade com o problema. A pesquisa exploratória constitui o primeiro estágio de toda a pesquisa científica.

O estudo enquadra-se numa investigação descritiva. Com os estudos descritivos, como o próprio nome indica e como se constata neste estudo, pretende-se descrever, ou conhecer, uma determinada realidade, o que significa que se trata de descrever as coisas

tal como elas são, que no caso deste estudo em particular objetiva-se a obtenção de um conhecimento sobre o ensino geral da Osteopatia na Europa.

Identificada que está a natureza metodológica deste estudo, importa agora descrever de forma concreta as opções metodológicas e o percurso metodológico deste estudo empírico. Em primeiro lugar far-se-á uma identificação dos participantes no estudo; posteriormente realizar-se-á o percurso metodológico, no qual se identificam e descrevem inicialmente as fases da investigação/fases do estudo empírico; seguidamente faz-se a descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados; e no final, termina, com a análise de dados.

### **2.3.2. Participantes**

De seguida, neste capítulo vai ser feita uma descrição dos participantes que neste estudo são as instituições que serviram de base para o estudo, ou seja, vão ser apresentadas e descritas as várias escolas do estudo.

Participaram neste estudo 20 instituições de 4 países europeus diferentes: Bélgica, França, Inglaterra e Portugal. Importa justificar o porquê da escolha destes 4 países europeus e não de outros. Os motivos pelos quais se escolheram estes 4 países foram os seguintes:

- pelo prestígio que tem a formação em Osteopatia ao longo dos anos nos países selecionados;
- os avanços que alguns destes países têm vindo a presenciar-se no âmbito da formação em Osteopatia;
- a experiência da Osteopatia ao longo dos anos;
- a disponibilidade de informação;
- a facilidade linguística ou da língua inglesa ou da língua francesa.

Na tabela que se segue, apresentam-se estes países acima mencionados:

**Tabela 1: Instituições participantes no estudo**

<b>Bélgica</b>	2 Instituições	Le Collège Belge D'Ostéopathie
		The Belgian School of Osteopathy (BELSO)
<b>França</b>	6 Instituições	ESO PARIS SUPOSTEO
		HOLISTÉA
		IdHE
		Institut Supérieur D'Ostéopathie Paris
		Ecole d'Ostéopathie Paris (L'EO PARIS)
		CONSERVATOIRE SUPÉRIEURE D'OSTÉOPATHIE (CSO)
<b>Inglaterra</b>	5 Instituições	British College of Osteopathic Medicine (BCOM)
		BRITISH SCHOLL OF OSTEOPATHY (BSO)
		OXFORD BROOKES UNIVERSITY
		The College of Osteopaths
		The Surrey Institute of Osteopathic Medicine (NESCOT)
<b>Portugal</b>	7 Instituições	Estudos Avançados de Naturologia (EAN)
		Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA
		Escola Superior de Medicina Oriental e Terapêuticas (E.S.M.O.T.)
		Instituto de Medicina Tradicional (I.M.T.)
		Instituto Kiros Portugal
		Instituto Português de Naturologia (IPN)
		Instituto de Técnicas de Saúde (ITS)
<b>Total</b>	20 Instituições	



### 2.3.2.1. Bélgica

O Colégio Belga de Osteopatia (Le Collège Belge D'Ostéopathie) possui uma vasta experiência na formação de profissionais de saúde, com um elevado nível de responsabilidade. O Colégio é liderado por profissionais formados no Reino Unido, que é considerado o berço da Osteopatia europeia. O tipo de ensino que esta instituição oferece é um ensino de 3º nível de Pós-Graduação. Este Colégio é ainda um membro belga do "Osteopathic European Academic Network" (OSEAN), que reúne 14 faculdades de ensino em Osteopatia em 11 países europeus e possui parceria académica completa com a European School of Osteopathy (ESO, Maidstone), o que permite um obter um ensino exigente e cursos e seminários ministrados em Inglaterra.

O ensino do Colégio Belga de Osteopatia é credenciado pela Sociedade Belga de Osteopatia e tem em consideração os padrões rigorosos instituídos pela Academia de Osteopatia, na Bélgica. Esta instituição está em conformidade com os requisitos europeus, para a formação de profissionais de saúde de elevado nível de responsabilidade.<sup>11</sup>

The Belgian School of Osteopathy (BELSO) é a Instituição que teve a primeira formação belga de osteopatia fundada em 1981.

Naquela época, os cursos de reciclagem e especialização em Fisioterapia agruparam os primeiros osteopatas belgas formados em Paris e Londres, tendo sido concebido a primeira formação belga BELSO, "The Belgian School of Osteopathy".

No ano de 2015, este Colégio possui uma grande equipa de professores belgas e estrangeiros de renome com grande conhecimento, que permite assegurar uma formação de alto nível científico e educacional. Presentemente, a BELSO administra centros de formação na Bélgica, Gand e Charleroi e trabalha no estrangeiro com Itália (Accademia Superiore de Medicina Osteopatica – Roma) e Brasil (ATMS - São Paulo).

A nível europeu, a Escola Belga de Osteopatia (BELSO) está presente por sua aderência no Federal European Register of Osteopaths (F.E.R.O.). Nacionalmente, a BELSO é reconhecida pela U.K.O.- Union des Kinésithérapeutes-Ostéopathes diplômés.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> [http://www.c-b-o.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19&Itemid=150](http://www.c-b-o.org/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=150)

<sup>12</sup> <http://www.belso.be/index-FR.html>

### 2.3.2.2. França

A ESO PARIS SUPOSTEO, Escola Superior de Osteopatia, é uma Instituição de ensino superior privado que tem sido sempre precursora, ao constituir uma iniciativa de formalizar o seu grau de Osteopatia pelo Ministério do Trabalho, ao mais alto nível de reconhecimento profissional. O Nível de saída do Diploma ESO que é emitido é de Nível I. O título de osteopata emitido é oficialmente reconhecido como BAC+5 e registado no Répertoire des Certifications Professionnelles (RNCP).

A Escola Superior de Osteopatia nasceu em abril de 1990, por iniciativa do atual Presidente e Diretor de estudos, Roger Caporossi, osteopata graduado da Société d'Enseignement, d'Études & de Recherches des Techniques Ostéopathiques, sendo um especialista na área da formação e práticas relacionadas com esta disciplina.

É de referir que a ESO é um estabelecimento de ensino superior privado registrado com o Reitor da Académie de Créteil – Chancellerie des Universités, certificado pelo Ministério da Saúde por um decreto de 9 de agosto de 2007, sendo a missão da ESO formar praticantes exclusivos, responsáveis e competentes de acordo com as recomendações da Sociedade Internacional de Osteopatia e da Organização Mundial de Saúde, relativamente à prevenção e preservação da saúde.

O ESO constitui a escola histórica da formação dos osteopatas, após o bacharel em França. Na realidade, é desde a conceção desta Instituição que tem existido uma abordagem precursora para a formação em Osteopatia por ser a primeira a: disponibilizar, em França, após o bacharelado ou equivalente, um curso completo de tipo universitário, ou 5 anos de formação inicial em Osteopatia a tempo integral; pedir à Direção de Ação de Saúde e Social para a legalidade de uma formação inicial em Osteopatia após o Bachelor (1990); requerer o registo das suas atividades de ensino superior com o Ministério da Educação (1992); apropriar o ensino para os padrões estabelecidos pela União Europeia em Bolonha (2001); estabelecer um exame de seleção no final do primeiro ano do curso, preparatório integrado (2003); obter registo do seu diploma, o Diplôme Français d'Ostéopathie, o Répertoire National des Certifications Professionnelles (diplôme certifié de niveau II, arrêté du 10 avril 2009 - J. O. du 21 avril 2009). Em 2014, foi assegurada a inscrição do diploma de Nível I (Decreto Ministerial de 20 de janeiro de 2014) da ESO.

A ESO é também e, especialmente a primeira Escola de Osteopatia a ser certificada pela ISO 9001, em maio de 2003, devido à sua qualidade de ensino, à sua organização e gestão, pela Lloyd's Register Quality Assurance, que é a organização mundial n.º1 para a certificação de acordo com os padrões internacionais de qualidade. Esta certificação é confirmada pela Commission Française d'Accréditation (COFRAC), em 13 de maio de 2003. Desta forma, a qualidade do currículo proposto pela ESO, a sua organização, o seu conteúdo e a sua duração constituem para a profissão, uma referência de formação inicial em Osteopatia, ou seja, é um padrão que inspira as instituições de ensino mais exigentes em França e na Europa.<sup>13</sup>

O HOLISTÉA é uma Instituição de ensino superior privada registrada com o Reitor da Academia de Versailles sob, o número 0952040 B desde 2002.

O HOLISTÉA (Collège Ostéopathique Européen) do departamento de formação de Medicina Osteopática da Facultés Humanis (Faculté Libre des Sciences et Médecines de L'Humain) é uma Escola europeia, que forma osteopatas desde 1989. Em França esta formação iniciou-se em 1987 e na Alemanha em 1989.

Em França, o HOLISTÉA localiza-se em Cergy Pontoise desde 1995, tendo-se estabelecido a sua formação inicial em 2002.

Na Alemanha, este Colégio está sediado em Munique desde 1989, tendo-se estabelecido a sua formação inicial em 2008.

Nos seus dois centros europeus, o HOLISTÉA proporciona uma formação ligada aos profissionais de saúde e uma formação inicial para graduados.

Em França, estas duas formações, após cinco anos de estudo permitem o acesso ao título de Ostéopathe D.O. enregistré au RNCP niveau I.

Na Alemanha, a formação inicial após o ensino médio possibilita a obtenção do título de Ostéopathe D.O. et le diplôme de Heilpraktiker.

Presentemente, o HOLISTÉA congratula-se por ter mais de 800 estudantes em formação em Cergy e Munique.

Assim, com a existência de dois centros de ensino em França (em Cergy Pontoise) e na Alemanha (em Munique), o HOLISTÉA possui uma verdadeira dimensão europeia.

A existência da Carta ERASMUS possibilita o desenvolvimento da mobilidade de professores e alunos. O projeto deste Colégio é facilitar o desenvolvimento da

---

<sup>13</sup> <http://eso-suposteo.fr/?q=ecole-osteopathie-presentation-generale#.V1FmmZErlIU>

mobilidade para os estudantes, que desejam realizar parte dos seus estudos no estrangeiro.

O HOLISTÉA submeteu-se a um processo de avaliação da qualidade das suas formações. Desde 2007 tem obtido, continuamente, a aprovação do Ministério da Saúde, a qualificação ISO 9001, ISO 29990 instituições de formação específica e inscrição no RNCP no Nível I.

Este Colégio é aprovado pelo Ministério da Saúde, desde 2007 para a sua formação inicial e para a formação FPS (Professions de santé).

Por decreto de 9 de julho de 2015, o HOLISTÉA renovou a sua acreditação para as suas duas formações, com uma capacidade de 700 lugares.

O HOLISTÉA é a primeira Escola de Osteopatia a ter conseguido registo do seu título no Répertoire National des Certifications Professionnelles au niveau I (Bac+5, master II) pelas suas duas formações (tanto a formação inicial como a formação para profissionais de saúde), em 2011 e renovado em 2014 por cinco anos.<sup>14</sup>

O IdHE (INSTITUT D'OSTÉOPATHIE) é uma Escola de Osteopatia de ensino superior que é membro da FNEO (Fédération Nationale de l'Enseignement Supérieur en Ostéopathie), aprovado em 9 de agosto de 2007 pelo Ministério da Saúde e registrada no RNCP niveau I (Répertoire National de Certification Professionnelles) desde 2011. Desta forma, este Instituto concede um diploma de Osteopatia registrado no niveau I do Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP).

O IdHEO Nantes renovou esta certificação por 5 anos, a 7 de julho de 2015.

É um Instituto sob acordo de parceria com a Universidade de Nantes para a sua formação e pesquisa em Osteopatia. Desta forma, IdHEO Nantes é a primeira Escola de Osteopatia, sob Convenção Universitária.

A 30 de agosto de 2011, o IdHEO e a Universidade de Nantes assinaram um acordo de parceria para a excelência no ensino e pesquisa da Osteopatia. Como consequência, desenvolveu-se um forte envolvimento da Universidade de Nantes na educação básica e médica da formação em Osteopatia. Da mesma forma, muitas parcerias com laboratórios de universidades credenciadas permitiram o desenvolvimento de programas de investigação auspiciosos.

---

<sup>14</sup> <http://www.holistea.fr/une-ecole-europeenne/>  
<http://www.holistea.fr/les-accreditations/>

Este Instituto oferece programas que se encontram em estrita conformidade com o Decreto n.º 2014-1505 de 12 de dezembro de 2014, relativamente à formação em Osteopatia.

Os estudos em Osteopatia deste Instituto decorrem ao longo de cinco anos e compreendem a aquisição de um elevado nível de conhecimentos básicos e médicos. Durante a formação decorre a aprendizagem de diferentes técnicas de osteopatia, decorre também o exercício clínico por 1500 horas de consultas realizadas durante a formação, sob a supervisão de um praticante experiente no centro de consultas da Escola.

É de referir que o IdHEO Nantes cumpre as Normas de Qualidade ISO 9001 e que é detentor do Charte Universitaire ERASMUS+.

O IdHEO Nantes, ainda, criou em 2008 um Laboratoire de Recherche Ostéopathique (LRO), que colabora com os universitários e osteopatas formados em investigação.<sup>15</sup>

O Institut Supérieur D'Ostéopathie Paris é uma Instituição de ensino superior privada credenciada pelo Ministério dos Assuntos Sociais, Saúde e Direitos das Mulheres por Decisão Ministerial n.º 2015-21 de 7 de julho de 2015.

Este Instituto oferece uma educação em tempo integral de elevado nível de qualidade, que se encontra em conformidade com o Decreto 2007-437, de 25 de março de 2007.

As certificações ISO 9001 e ISO 29990 constituem as garantias da procura de um ensino de qualidade e da sua orientação e supervisão de excelência.<sup>16</sup>

A Ecole d'Ostéopathie Paris (L'EO PARIS) é uma Escola de Osteopatia de ensino superior credenciada em primeira instância a 11 de outubro de 2011, pelo Ministério da Saúde, da Juventude e do Desporto. Esta aprovação possibilita à Escola a entrega do Diploma de Osteopata (D.O.), o que permite a utilização do título de osteopata e a prática privada da profissão. O Ministério da Saúde, da Juventude e do Desporto renovou por um período de 5 anos a aprovação da L'EO PARIS, 9 de julho de 2015, encontrando-se desta forma este ensino em plena conformidade com as novas disposições dos decretos n.º 2014-1043 e n.º 2014-1505, que dirigem o ensino da Osteopatia em França.

---

<sup>15</sup> <http://www.idheo.com/ecole-agreee-et-certifiee.html>

<sup>16</sup> <http://www.paris-osteopathie.com/wp/osteopathie/cadre-officiel/>

Esta Escola foi criada pela combinação e fusão de duas instituições históricas, pioneiras da disciplina: por um lado ao longo de 40 anos de experiência pelo Collège Ostéopathique Sutherland de Paris, e por outro lado, mais de 30 anos pelo Institut Privé d'Enseignement Ostéopathique.

A L'EO PARIS promove a integração dos seus alunos para o sistema de saúde através de parcerias de renome com unidades de saúde públicas e privadas, tais como o Institut Médico-Educatif de la Fondation Hospitalière Sainte Marie (Paris 18e) – apoio a crianças com autismo; o CHR Orléans, hôpital public – Serviços de Reumatologia, Ginecologia e Obstetrícia; EPHAD Résidence du Marais – Gerontologia; Université Paris-Descartes - cours de dissections residence.

A Escola possui uma clínica, que é uma clínica osteopática aberta ao público e que funciona como um gabinete liberal clássico.<sup>17</sup>

O CONSERVATOIRE SUPÉRIEURE D'OSTÉOPATHIE (CSO) foi fundado em 1983 e forma, há mais de 30 anos, fisioterapeutas e médicos osteopatas. As medidas legislativas e regulamentares permitem, desde 2007, o acesso dos graduados para um ensino altamente qualificado. Por este motivo, o CSO abriu a sua escola para estudantes de post-bac, com o objetivo de formar profissionais eficientes e responsáveis.

O CSO é distinguido pelas especificidades do seu projeto educativo que refletem as suas particularidades, tais como: ser uma instituição de ensino superior privada, com um tempo de formação de 5 anos após o bacharel, de acordo com os decretos promulgados em 2007, pelo Ministério da Saúde. É de salientar, que este estabelecimento de ensino se encontra de acordo com os padrões de qualidade definidos pela OMS; atendendo a que a escola honra o conceito de globalidade, acaba por promover uma educação diversificada e completa, rejeitando assim uma prática reduzida baseada somente em algumas técnicas estruturais; favorece uma abordagem multidisciplinar sustentada pela excelência do seu corpo docente, cujos membros vêm de diferentes países e são formados nas melhores instituições, o que permite, assim, a fama e reputação do CSO; o rigor da oferta educativa possibilita ao CSO manter uma dimensão humana e acompanhar cada um dos seus alunos, encorajando-os a estudar para que se possam destacar; criou-se um elemento-chave/característica fundamental de estratégia por parte do CSO, desde que foi estabelecida a abertura para o ensino internacional, visando o

---

<sup>17</sup> <http://www.ecole-osteopathie-paris.fr/presentation/>

incentivo à mobilidade dos estudantes e o fortalecimento da base científica da Osteopatia, pelo desenvolvimento de programas de investigação.

O CSO é um estabelecimento registado na reitoria da academia de Versailles, sob o número 092 2680 N para a sua formação inicial e o número 092 2679 M para a sua formação dos profissionais de saúde (CSOF).

Esta Escola é considerada como a líder da formação para os profissionais, a CSOF foi a primeira a ser aprovada pelo Ministério da Saúde, depois do parecer com o Comité Nacional de Acreditação.

O CSO é, ainda, autorizado desde 25 de abril de 2011 pelo Ministério do Trabalho, Emprego e Saúde e possui um processo de Qualidade que é certificado ISO 9001 Version 2008 pela AFAQ AFNOR, pela sua dupla formação e pela formação inicial.

É desde 22 de janeiro de 2013 que o CSO Paris se diferencia de muitas outras escolas de Osteopatia, devido ao facto de estar inscrito no Niveau I, no Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP).

Este estabelecimento de ensino é também titular da Charte Universitaire Erasmus, desde 23 de dezembro de 2009, o que permite validar a experiência académica do CSO a nível europeu.<sup>18</sup>

#### 2.3.2.3. Inglaterra

O British College of Osteopathic Medicine (BCOM), para além de ser uma Instituição de ensino superior, é também uma Instituição de caridade registrada em Inglaterra e no País de Gales (312907). Desta forma, este Colégio não só apresenta uma educação osteopática graduada e pós-graduada, como também faculta acesso aos cuidados de osteopatia para a comunidade e fomenta ainda a investigação em Osteopatia.

O BCOM proporciona a uma comunidade repleta de pacientes de todas as idades e com uma vasta gama de condições, o serviço da naturopatia e da medicina osteopática de uma forma holística. O Colégio fornece ainda uma clínica infantil gratuita e consultas de concessão ou livres para outros grupos etários. É de referir, que em 2012-2013 foram dadas pelo BCOM mais de 4 400 consultas gratuitas ou de concessão.

---

<sup>18</sup> <http://www.osteofr/presentation-cso>  
<http://www.osteofr/agreements-certifications>

O BCOM trabalha ainda com outros estabelecimentos de caridade, acompanhando também grandes eventos como a Maratona de Londres, onde proporciona cuidados aos seus corredores depois da prova.

Este Colégio já recebeu dois “Recognised Qualification” reports ‘with no conditions’ do Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), o que possibilita demonstrar a elevada qualidade de ensino e o apoio aos estudantes.

É de mencionar, que a abordagem holística para a Osteopatia é primordial para a filosofia do colégio.

O objetivo dos cursos de graduação do BCOM é de orientar os estudantes de Osteopatia, através da aquisição de conhecimentos de ciências básicas e técnicas osteopáticas no sentido de conseguirem realizar uma avaliação clínica integrada dos pacientes. Isto permite a formulação de planos de tratamento seguros, eficazes, racionais e cuidadosos para que se possam obter resultados o mais benéficos possível, em cada situação.

Constituem alguns dos objetivos deste colégio: garantir que os formandos obtenham competência clínica apropriada através de uma abordagem de autocrítica integrada e de competências aprendidas; promover uma atitude de investigação e manutenção desta mesma postura na vida profissional para que os estudantes/profissionais se possam manter sempre a par dos conhecimentos atuais; fornecer profissionais de osteopatia holística seguros e competentes ao público em geral, através do General Osteopathic Council no Reino Unido, assim como num contexto europeu mais amplo.

Para além da integração de competências académicas, práticas e clínicas, os cursos da BCOM fomentam a sensibilização e a compreensão da relevância de uma base de investigação, para que se possa dar continuidade à evolução da Osteopatia.<sup>19</sup>

A BRITISH SCHOOL OF OSTEOPATHY (BSO) é a maior e mais antiga Escola de Osteopatia no Reino Unido, fundada em 1917, com o objetivo de fornecer formação graduada e pós-graduada em Osteopatia. É uma Escola muito estimada em todo o mundo, por fornecer excelência em cuidados de saúde, educação e pesquisa.

Os alunos da BSO podem beneficiar dos seguintes aspetos: uma educação osteopática com cursos credenciados pelo General Osteopathic Council; um ensino de excelência lecionado por uma faculdade que compreende as principais figuras em Osteopatia, tanto

---

<sup>19</sup> <http://www.bcom.ac.uk/about-bcom/bcom-as-a-charity>  
<http://www.bcom.ac.uk/about-bcom/mission-statement>



na pesquisa como na prática clínica; o acesso à biblioteca da escola, que possui a maior coleção de livros de Osteopatia e revistas, na Europa.

A BSO tem uma clínica que é a maior clínica osteopática na Europa usufruindo de um centro clínico completamente acessível, sendo por isso, a clínica aberta ao público e os pacientes podem receber tratamento subsidiado. Existem também clínicas especializadas para tratamento de pacientes com necessidades específicas, tais como: crianças e bebês, indivíduos infetados com o HIV/SIDA, indivíduos sem-abrigo, indivíduos com lesões desportivas, pessoas idosas e mulheres grávidas.

A missão desta Escola é proporcionar continuamente uma educação e pesquisa de excelência, objetivando sempre, em qualquer circunstância, oferecer os melhores cuidados de saúde, para cada paciente.

Os quatro principais objetivos estratégicos da BSO são: fornecer qualidade do ensino superior (a escola defende *benchmarks* reconhecidos de qualidade na sua atividade de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de empresa); oferecer qualidade nos cuidados de saúde (a escola está empenhada em oferecer cuidados de saúde com evidência de alta qualidade a preços acessíveis); possibilitar um acesso justo à educação osteopática (a BSO pretende proporcionar uma educação de elevada qualidade a preços acessíveis); compromisso com sustentabilidade (a BSO encontra-se comprometida com a sustentabilidade, gestão dos seus ativos financeiros e propriedades a longo prazo).

É importante mencionar, que a BSO para além de ser uma Instituição de ensino superior, é também uma Instituição de caridade isenta. O trabalho de caridade engloba a educação dos estudantes e osteopatas, assim como o acesso aos cuidados de saúde dentro da comunidade.<sup>20</sup>

A OXFORD BROOKES UNIVERSITY é uma Universidade, que ao longo dos últimos 25 anos desenvolveu uma fama pela qualidade do seu ensino (sustentado por excelência da investigação), que tem sido avaliada externamente pelo Quality Assurance Agency (QAA).

A fim de expandir o acesso para estudar em Oxford Brookes tem sido desenvolvido, continuamente, o ensino à distância para cursos de graduação, pós-graduação e profissionais.

---

<sup>20</sup> <http://www.bso.ac.uk/>

<http://www.bso.ac.uk/about-the-bso/our-organisation/the-bso;-an-exempt-charity/>

Esta Universidade teve início como a Oxford School of Art em 1865, quando ocupava um quarto no andar térreo do Taylor Institution, no centro da cidade. Cinco anos mais tarde, a Faculdade de Ciências foi integrada, proporcionando uma ampla gama de disciplinas científicas e aulas técnicas à noite no Museu da Universidade. Em 1891, a Escola foi assumida pelo Oxford City Council's Technical Instruction Committee e renomeado Oxford City Technical School.<sup>21</sup>

O The College of Osteopaths é especializado no fornecimento de programas de Osteopatia a tempo parcial flexível, desde 1948.

Os programas deste Colégio são centrados no aluno e são concebidos a fim de satisfazer as necessidades de uma vasta audiência. Uma parte considerável do programa é dada ao fim de semana, o que possibilita aos alunos estruturar a sua formação em torno da família, do trabalho e das atividades sociais.

O College of Osteopaths foi premiado com o Recognised Qualification (RQ), condição esta, dada pelo General Osteopathic Council and Privy Council para os programas do M.Ost/B.Ost em Londres e em Staffordshire, com renovação RQ, em abril de 2017.

Este Colégio traça as suas origens imediatas por volta de 1948, quando a Osteopatia procurou restabelecer-se depois da guerra.

Em 1961 foi apresentado um curso de diploma de dois anos para estudantes maduros que trabalhavam no campo da medicina, foi constituído um corpo profissional que veio posteriormente a ser conhecido, como The College of Osteopaths.

Em 1978, Joseph Goodman, um graduado da BCNO, foi nomeado Reitor da Faculdade e, conseqüentemente o Diploma de Curso de Osteopatia foi desenvolvido cada vez mais. Ele manteve o seu foco no estudante maduro, estimulado pela popularidade e sucesso da Open University.

Na sequência do relatório de 1988 sobre a educação osteopática preparado pelo British Accreditation Council, o Presidente do Colégio dessa altura, Jane Langer, tornou-se um dos poucos osteopatas envolvidos com o King's Fund Working Party on Osteopathy (1989-1991). Algumas evoluções importantes seguiram-se, tais como: a constituição da Osteopaths Act (1993) e a formação do General Osteopathic Council (GOsC), em que Jane Langer permaneceu ativo até 2006.

---

<sup>21</sup> <http://www.brookes.ac.uk/about-brookes/history/>

Em 1997, o Diploma de Curso apresentado pela Faculdade foi autenticado pela Middlesex University, como um programa de estudo de cinco anos BSc (Hons). Em 2001, sob a orientação da Diretora dessa época, Caroline Stone, o curso conquistou o Recognised Qualification (RQ).

Durante 2002-2003, o Colégio forneceu um programa de formação RQ para aqueles que tinham sido impossibilitados de entrar no registo de praticantes do GOsC's. Os graduados receberam, então, um Certificate in Osteopathic Competence e tiveram, posteriormente, a capacidade de se registrar. Seguidamente, em 2005, o Diretor do Colégio, Mark Lawrence, procurou retificar a desigualdade geográfica que existia na oferta de formação, através da projeção de um programa pioneiro, em Staffordshire (programa esse que foi o único desse género norte de Inglaterra). O programa BSc (Hons) foi validado com sucesso pela Keele University, em 2005 e, consequentemente ganhou a condição RQ, em 2008. Desta forma, o The College of Osteopaths tornou-se o único entre as Instituições de Ensino Osteopático, a proporcionar um caminho para a profissão de norte a sul do país.

A Diretora atual, Pat Hamilton, graduada pela London School of Osteopathy utilizou a sua perícia e a sua experiência, na pesquisa das ciências da educação e das ciências sociais juntamente com uma valiosa experiência de trabalho de parceria, no sector do ensino superior. Pat Hamilton tem vindo a orientar o currículo do Colégio à vanguarda do progresso profissional, por meio da inserção de uma forte vertente empresarial e de empregabilidade e, alargando, também, o foco no que se refere a competências de pesquisa a todos os níveis do programa.

Assim, é possível compreender que este Colégio tem tido um desenvolvimento histórico e um papel ativo na formação e desenvolvimento da profissão de osteopata, sendo especialista em formação em Osteopatia a tempo parcial, objetivando sempre a procura da excelência na formação e nos cuidados de saúde.<sup>22</sup>

O The Surrey Institute of Osteopathic Medicine (NESCOT) teve início, tal como Ewell County Technical College, através dos primeiros estudantes. Iniciou os seus cursos em setembro de 1953 e o estabelecimento foi formalmente aberto no mês de março seguinte.

---

<sup>22</sup> <http://www.collegeofosteopaths.ac.uk/history.html>

Esta Faculdade foi reconhecida como a pioneira na "educação liberal". Em meados da década de 1960, os estudantes ocupavam as tardes de quarta-feira com cursos complementares desde náutica a danças folclóricas. Esta foi também uma das primeiras escolas técnicas, a nomear um membro da equipa responsável pelo bem-estar do estudante. Presentemente, essa equipa inclui: aconselhamento e orientação, financiamento estudantil, serviço de aconselhamento, uma enfermeira no local, acolhimento de crianças, uma equipa de segurança e apoio especializado para estudantes.

No primeiro ano letivo, existiram 789 alunos, com áreas repartidas em três departamentos do edifício, Ciência e Ensino Geral.

Em 1975, Ewell County Technical College modificou o seu nome para NESCOL e em 1988, o Colégio adquiriu a antiga Epsom High School. O teatro em NESCOL foi eleito depois de Adrian Mann, o primeiro Presidente do Colégio de Governadores, que se aposentou como Presidente em 1963 porém, continuou como Governador por mais uma década, antes de se tornar Governador Emérito.

A NESCOL já serviu de palco de artistas, nomeadamente os Queen, The Beatles, Genesis, Black Sabbath, The Nice e Elvis Costello. Em 1977, a Faculdade funcionou como um hospital psiquiátrico, quando Sheperton Studios passou um dia a filmar cenas para o *Revenge of the Pink Panther*. O filme apresentou Peter Sellers como Inspector Clouseau.

O Naturalista David Bellamy estudou na Faculdade e mais tarde trabalhou como técnico de laboratório. O Cartunista Frank Hampson, que desenhou o Dan Dare comic strips e que foi eleito o melhor ilustrador de *comic* do mundo no pós-guerra em 1975, era um técnico na Faculdade. O Dr. Guy Vine, pai de Jeremy e Tim Vine, doutorou-se em Engenharia Civil e Estrutural na Nescot.

Ao longo dos anos, os cursos da NESCOL têm compreendido as seguintes áreas: *Advanced Domestic Cookery; Air Conditioning Design; Animal Pathology; Bacteriology; Biblical and Religious Studies; Certificate in Home Economics; Flower Arrangement; Drug Toxicity; Law; Nursing; Guest House Management*; aulas e aulas de revisão em estenografia e dactilografia.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> <http://www.nescot.ac.uk/about-nescot/nescot-past-present-future/ewell-county-technical-college/>

#### 2.3.2.4. Portugal

A Instituição Estudos Avançados de Naturologia (EAN) é uma Instituição que pretende oferecer a promoção do ensino, formação, investigação e difusão de conhecimentos no domínio da Naturologia, com padrões de qualidade que satisfaçam a procura e as imposições sempre graduais dos futuros naturólogos, de nível europeu.

Nesta Instituição existe um Curso de nível avançado de Medicinas Não Convencionais, que é dado por professores experientes com elevado nível de saberes. Para além desta formação de nível avançado, a EAN dispõe ainda de cursos prático-profissionalizantes de ingresso livre em diferentes áreas, tais como a Massagem Terapêutica (Quiromassagem), a Podo-Reflexologia, o Shiatsu, a Massagem Ayurvédica, a Massagem Geotermal ou a Cozinha Macrobiótica.

Esta Instituição proporciona também uma convenção de colaboração com a Universidade Chinesa de Zhejiang - Zhejiang University of Chinese Traditional Medicine, objetivando, assim, um intercâmbio de conhecimentos e saberes.

É de salientar, que atualmente as terapias complementares da área da Naturopatia, da Acupunctura, da Homeopatia, da Osteopatia, da Fitoterapia e da Quiropraxia já estão legisladas e publicadas em Diário da República, o que se torna desta forma necessário que a EAN seja exigente e rigorosa, relativamente à formação de profissionais para estes domínios de atividade.<sup>24</sup>

A Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA possui doze anos de experiência, fornecendo vários Cursos de diferentes tipos, como por exemplo: Cursos de Licenciatura em Análises Clínicas e Saúde Pública, em Enfermagem, em Farmácia e em Radiologia, Pós-Graduações e Especializações, designadamente na área das Terapêuticas Não Convencionais, assim como diferentes Cursos Livres, que contribuem para o desenvolvimento de distintos perfis profissionais, pretendendo fomentar a investigação científica e a propagação de conhecimento. Desta forma, esta Escola constitui, presentemente, uma Instituição de referência na formação de profissionais de Ciências e Tecnologias da Saúde, em Portugal.

Esta Escola assegura uma formação pré e pós-graduada de formas diferenciadas, nomeadamente, através do suporte baseado na particularização do ensino, na maior

---

<sup>24</sup> <http://ean.pt/?s=instituicao>

flexibilidade dos trajetos académicos, na primazia da avaliação contínua e no fortalecimento do modo de interação docentes/estudantes, tendo em consideração os valores da pessoa e com base em Normas de Qualidade e Segurança evidentes, que pretendem a melhoria constante das intervenções.

O principal objetivo da Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA é ter uma formação de qualidade de profissionais de saúde. É de notar que esta Escola constitui ainda um agente formativo do ensino Superior Politécnico.

É ainda de salientar que a Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA estabeleceu um departamento específico de coordenação na formação académica e científica das Terapêuticas Não Convencionais (TNCs), no âmbito da Lei 45/2003 de 22 de agosto (Lei do enquadramento base das Terapêuticas Não Convencionais).

Esta Escola disponibiliza Cursos Livres, na área da Medicina Tradicional Chinesa, da Naturopatia, da Osteopatia e da Acupuntura.

De acordo com as orientações da Organização Mundial de Saúde para o ensino destas terapêuticas, o departamento que foi criado para dar suporte à formação académica e científica das TNCs, baseia-se na exigente experiência académica desta Escola, com o objetivo de proporcionar aos alunos as competências seguras no desempenho das suas futuras profissões.<sup>25</sup>

A Escola Superior de Medicina Oriental e Terapêuticas (E.S.M.O.T.) é uma Instituição de ensino particular reconhecido pela Associação Portuguesa de Acupuntores Osteopatas e Técnicas Manipulativas.

Esta Escola encontra-se direcionada para a formação profissional, no âmbito da área de saúde com abordagem na Medicina Oriental. Numa fase inicial, foi fundado em 1999 um departamento de formação da Corpus Clinic - Clínica Escola e em 2007 foi criada a E.S.M.O.T. Em Lisboa, esta oferece instalações adequadas e de qualidade, convenientemente equipadas.

A E.S.M.O.T. é administrada pelo Dr. José Duarte e pela Prof. Marina Duarte, disponibilizando cursos conduzidos por formadores qualificados e com uma vasta experiência profissional. A E.S.M.O.T. estabeleceu horários amplos, como por exemplo o Regime de Formação Geral (em dias úteis), o Regime Noturno e o Regime Intensivo (ao fim-de-semana), porque pretende facultar a todos os interessados a frequência dos

---

<sup>25</sup> <http://www.erisa.pt/a-escola/26-a-escola>  
<http://www.erisa.pt/ensino/cursos-terapeuticas-nao-convencionais>

seus cursos. No final do Curso de Acupuntura, Medicina Tradicional Chinesa e Osteopatia, os alunos terão acesso a um possível Estágio, nas Clínicas da Escola.

É missão desta Escola produzir e propagar conhecimentos e saberes de Saúde, de Medicina Oriental, de Osteopatia e de outras Terapêuticas Não Convencionais, que possam cooperar para o progresso científico dos profissionais desta área, objetivando assim, a melhoria da saúde da população. Por isso, a E.S.M.O.T. pretende constituir profissionais com um elevado nível de competência técnico-científica e clínica, dando prioridade e valorizando a integralidade, a interdisciplinaridade, a liderança e a integração entre ensino, investigação e extensão.

São valores desta escola o crescimento de um método de trabalho democrático empenhado com valores éticos, e humanistas, num ambiente organizacional solidário e construtivo, sustentado em parcerias e na cooperação interna e externa, honrando os princípios da missão.<sup>26</sup>

O Instituto de Medicina Tradicional (I.M.T.) é um Instituto que iniciou à sua atividade formativa em maio de 1998, através de várias ações de formação em Kinesiologia Aplicada, concretizadas em parceria com a Asociación Española de Kinesiologia. Foram abertas instalações próprias no centro da cidade de Lisboa no final de outubro de 2000, possibilitando o aumento do seu leque de ofertas formativas com os Cursos de Acupuntura e de Massoterapia. Devido a esta diversificação e consequente desenvolvimento foi criada uma delegação no Porto, em 2003.

Posteriormente, o I.M.T. deu início aos cursos com duração de 3 e 4 anos, de acordo com os modelos do ensino superior, particularmente, o Curso Geral de Naturopatia e Ciências Tradicionais Holísticas, o Curso Geral de Homeopatia, o Curso Geral de Osteopatia e o Curso Geral de Acupuntura, Moxabustão e Fitoterapia Chinesa.

Em 2009 foi realizada uma parceria estratégica com a Instituição privada, mais antiga, de ensino superior em Portugal, o ISLA Lisboa. Com esta parceria foi possível apresentar uma formação pós-graduada nas áreas de Osteopatia Visceral, Acupuntura, Homeopatia e Naturopatia, sendo desta forma um caso inovador em Portugal.

É ainda de referir que o IMT possibilita o ingresso ao grau de licenciatura britânica em Osteopatia, BSc (Hons), a partir de uma cooperação com a BCOM – British College of Osteopathic Medicine, desde o ano letivo 2012-2103.

---

<sup>26</sup> <http://www.esmot.com/escola/>

Desta forma, este Instituto constitui-se a partir da necessidade de oferecer formação credível e de qualidade no domínio das Terapêuticas Não Convencionais, sendo por isso a missão do I.M.T. formar terapeutas com sentido ético e bem preparados, quer do ponto de vista técnico, quer do ponto de vista profissional, para que possam marcar diferença no mercado de trabalho.<sup>27</sup>

O Instituto Kiros Portugal teve início com a sua atividade na área das Terapias Naturais, em Espanha (Sevilha), em 1977. Este Instituto tem constituído um local de referência, através de alguns dos seus Cursos, nomeadamente, o Curso de Osteopatia, o Curso de Quiromassagem, o Curso de Reflexologia Podal e Kinesiologia Aplicada. Tem sido através da sua reconhecida formação no domínio das medicinas alternativas que tem sido possível uma expansão de todo o seu conhecimento a outros locais de formação diversos, não só no território espanhol, mas também em Portugal, sendo desta forma que surgiu o Instituto Kiros Portugal.

O Instituto Kiros Portugal é um Instituto de formação na área da saúde, orientado para as terapias manuais, fazendo parte da sua oferta curricular o Curso de Osteopatia, o Curso de Quiromassagem, o Curso de Reflexologia Podal e Kinesiologia Aplicada.

O objetivo do Instituto Kiros Portugal é habilitar todos os seus alunos para a adaptação ao mercado de trabalho, apelando à inovação das abordagens e a soluções adequadas às necessidades de cada um, distinguindo-se sempre pela qualidade, rigor e profissionalismo.<sup>28</sup>

O Instituto Português de Naturologia (IPN) é uma Organização formadora acreditada, com aptidão formativa identificada na área da Medicina Natural, que constitui um projeto ponderado na área da Medicina Natural, compreendendo formação na área das Terapêuticas Não Convencionais e também em todas as vertentes do bem-estar, como por exemplo Técnicas de Hidroterapia, Massagem, Estética Natural, Atividade Física, entre outras.

O IPN nasceu no ano de 1999, através de um plano educativo muito bem determinado e fundamentado no paradigma da saúde como requisito primário da felicidade, constituindo assim uma ambição desta Instituição levar, a um maior número de pessoas

---

<sup>27</sup> <http://www.imt.pt/percurso-imt.php>

<sup>28</sup> <http://www.institutokirosportugal.com/>



possível, a alegria de viver saudável. Para que tal seja possível, torna-se necessário um trabalho constante de formação, investigação, dedicação e comunicação.

Alguma da evolução histórica do IPN é fundamentada nos seguintes anos:

- 1999, o ano de fundação do IPN como entidade formadora na área da Medicina Natural com abertura da primeira clínica IPN: Centro Hipócrates de Terapias Naturais.
- 2000, o ano do desenvolvimento e implementação de novos Cursos e Clínicas (abertura da segunda clínica IPN: Foz Vital - Clínica de Bioterapias e Longevidade) e definição de quatro Departamentos na estrutura do IPN: Departamento de Ciências da Vida, Departamento da Medicina Chinesa, Departamento de Técnicas Manuais e Departamento de Estudos Especializados.
- 2001, o ano de introdução de novos Cursos convidando especialistas estrangeiros (os Professores Armando Aflallo Ginard, Joan Martínez Guijarro, A. Torti e Enrique S. Bascunana).
- 2002, o ano de abertura de novos Cursos: Reflexoterapia, Monitor de Chi Kung, Termoterapia, Drenagem Linfática, Imagiologia.
- 2003, o ano de consolidação dos Cursos em funcionamento e preparação de formações em Espanha.
- 2004, o ano de consolidação de alguns protocolos.
- 2005, o ano de início do período de expansão com abertura do Pólo de Braga, com o funcionamento dos Cursos de Medicina Chinesa, Massagem, Auriculoterapia, Shiatsu e Reflexoterapia e introdução de outros novos cursos e congressos.
- 2006, o ano de abertura do Pólo de Ovar em protocolo com a Santa Casa da Misericórdia, com os Cursos de Massagem, Medicina Chinesa, Auriculoterapia e Reflexologia e abertura da terceira clínica IPN: Braga Vital - Clínica de Bioterapias e Longevidade.
- 2007, o ano de abertura do Pólo de Coimbra com Cursos de Medicina Chinesa, Massagem, Auriculoterapia, Shiatsu e Reflexoterapia, abertura da quarta clínica IPN, em Ovar, em protocolo com a Santa Casa da Misericórdia e abertura da quinta clínica IPN: Dr. Marcos Blood Diet Clinic – Franchising.
- 2008, o ano de abertura do Pólo de Lisboa com Cursos de Medicina Chinesa, Massagem, Auriculoterapia, Shiatsu e Reflexoterapia, abertura da sexta clínica IPN: Arca D'Água - Clínica de Bioterapias e Longevidade e abertura da sétima clínica IPN, em Coimbra: Coimbra Vital - Clínica de Bioterapias e Longevidade.
- 2009, o ano de expansão da formação para a empresa e para a sociedade.

- 2010, o ano de diversificação das formas de ensino.
- 2011, o ano de consolidação e reforço da investigação e abertura da oitava clínica IPN: Lisboa Vital - Clínica de Bioterapias e Longevidade.
- 2012, o ano de uma estrutura em movimento.
- 2014, o ano em que os Profs. Doutores M. Manuela N. Costa Maia Silva (Presidente do Conselho de Direção e Diretora Geral do IPN) e António Marcos (Presidente do IPN) foram indigitados pela ACSS, junto do Ministro da Saúde, como elementos do Conselho Consultivo para as TNC, previsto nos arts. 17 e 18 da Lei n.º 71/2013, de 2 de setembro.
- 2015, o ano de celebração de um Acordo de Cooperação Académica entre o IPN - Instituto Português de Naturologia e a UFP - Universidade Fernando Pessoa - Escola Superior de Saúde, para a definição das linhas estratégicas a nível pedagógico, científico e clínico, das licenciaturas em TNC.<sup>29</sup>

O Instituto de Técnicas de Saúde (ITS) é uma Instituição que disponibiliza Cursos de Osteopatia, em parcerias com a Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa e com o Instituto Piaget, sob a Coordenação do Doutor Borges de Sousa, que durante 35 anos lançou, implementou e desenvolveu a Osteopatia em Portugal.

O ITS tem vindo sempre a ser a maior Escola de ensino osteopático em Portugal, provido de instalações adequadas para as aulas teóricas e práticas, laboratório, centro de estágio, sala de investigação e biblioteca.

Esta Instituição é uma referência a nível nacional e europeu, sendo líder na formação de osteopatas em Portugal, porque possui 35 anos de prática na preparação de osteopatas, sob a orientação do Doutor M. A. Borges de Sousa, que desempenhou as seguintes funções históricas preponderantes para o ensino da Osteopatia:

- Foi Diretor e Professor entre 1986 e 1998 dos Cursos de Osteopatia da Oxford School of Osteopathy;
- De 1998 a 2005 foi Diretor, Coordenador e Professor dos Cursos dados em Portugal através dos Cursos Superiores de Osteopatia da Oxford Brookes University;
- Entre 2005 e 2009 desempenhou funções de coordenação dos Cursos de Osteopatia da Universidade Lusíada de Lisboa;

---

<sup>29</sup> <http://www.ipnaturologia.com/valores-e-projecto-educativo-ipn.html>  
<http://www.ipnaturologia.com/historia-ipn.html>

- Tem vindo a ter funções como Diretor do ITS, administrando e coordenando os Cursos de Osteopatia com as suas Clínicas de Osteopatia em Portugal, que se encontram em atividade total;
- De 2005 a 2009 foi Coordenador dos Cursos de Osteopatia, da Universidade Lusíada de Lisboa;
- Foi também Coordenador das Pós-Graduações em Osteopatia da Escola Universitária Vasco da Gama (EUVG), Coordenador das Pós-Graduações em Osteopatia do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa (ISEC) e Coordenador das Pós-Graduações de Terapias Manipulativas e Osteopáticas da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL);
- Em 2012 teve funções coordenação da Escola Universitária Vasco da Gama de Coimbra;
- No ano de 2013 desempenhou a função de Coordenador do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- Foi ainda Coordenador da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A missão do ITS é a estima pelos profissionais na área da saúde, através da oferta de conhecimentos atualizados, para que possam alcançar um excelente nível profissional para um melhor atendimento aos utentes. É de salientar, que a estratégia de formação do ITS tem início na experiência dos anos de ensino, objetivando o fortalecimento do projeto formativo.

Esta Instituição possui como objetivo o desenvolvimento de forma suportada da passagem do ensino profissional administrado no ITS para o ensino superior em consonância com a nova Portaria n.º 172-E/2015, de 5 de junho, possibilitando desta forma, que os novos alunos e os atuais alunos favoreçam de progressão de estudos para a futura licenciatura de Osteopatia.

É de referir, que o ITS tem parcerias nacionais e internacionais com instituições de ensino superior de saúde, públicas e privadas, o que certifica a qualidade do seu trabalho.<sup>30</sup>

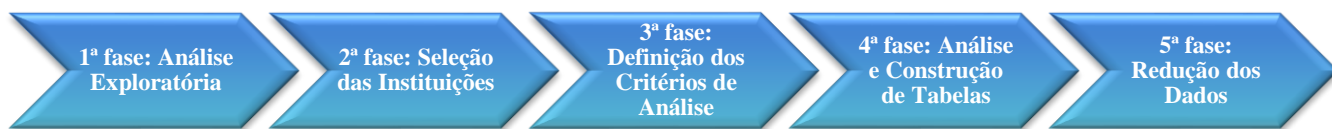
---

<sup>30</sup> <http://itsaude.com.pt/o-instituto-its/o-instituto-its>

## 2.4. Percurso metodológico

### 2.4.1. Fases do estudo empírico

O caminho que tem vindo a ser feito até chegar aqui, passou por 5 fases diferentes, que foram as seguintes:



**Figura 1: Fases do Percurso Metodológico**

- Na 1ª fase foi realizada uma análise exploratória das instituições de ensino de Osteopatia, em diferentes países da Europa, ou seja ao nível europeu;
- Na 2ª fase, efetuou-se uma seleção das instituições a incluir no estudo. Esta escolha das instituições foi baseada em alguns fatores que foram surgindo, nomeadamente, a escassa informação para ter possibilidade do ponto de vista de investigação de abarcar todas as escolas, em alguns casos a informação obtida não era suficiente para fazer parte do estudo e/ou não cumpriam os requisitos e critérios que foram definidos para fazer parte do estudo. Por outro lado, é ainda de referir que o tempo dedicado ao estudo não ser mais extensível a mais instituições e a escolha foi baseada na informação disponível para o tipo de análise que se queria fazer.
- Na 3ª fase, fez-se uma definição dos critérios de análise das instituições de ensino da Osteopatia e do próprio ensino. Esta *checklist* teve como base os seguintes parâmetros:

1. Pré-requisitos
2. Nível de formação:
  - Formação superior
  - Formação não superior



Que tipo de instituições faz essa formação?

Ex: nível superior – Faculdade de Medicina

3. Duração:

- Anos
- Carga letiva total
- Carga letiva prática

4. Unidades curriculares – Anatomia, Fisiologia, Fisiopatologia ...

5. Estrutura curricular:

- a) Domínios de formação/área científica – quantos planos de formação na área das ciências biomorfológicas (anatomia...), semiologia, ciências humanas, ciências sociais, ciências do comportamento e desenvolvimento humano, ciências do movimento humano, osteopatia, prática osteopática, ética, deontologia...
- b) Estágios que existem:
  - existe – é curricular? – carga horária, orientação...
  - não existe – não é curricular – quais são as modalidades que existem

6. Tipo – semestral, anual

7. Tempo de trabalho (horas):

Total  
Contato

8. Créditos

- Na 4ª fase, procedeu-se à análise e construção de uma tabela inicial sobre as instituições de ensino e formação em Osteopatia, de acordo com os critérios definidos na *checklist*, para o estudo. A análise e reflexão sobre esta tabela inicial, acabou por levar ao desdobramento em duas tabelas. Na tabela 2 (ver Anexo 1), os itens dizem respeito ao nível de formação (quais os seus pré-requisitos, se a formação é de nível

superior ou não superior e qual o tipo de instituições que realiza a formação) e a duração dessa mesma formação (o número de anos, a carga letiva total e a carga letiva prática).

**Tabela 2: 1º Nível de análise da formação em Osteopatia por Instituição**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática

A tabela 3 (ver anexo 2) tinha como objetivo fazer emergir informação mais detalhada relativamente ao plano curricular propriamente dito (solicita informações relativas às unidades curriculares, aos domínios de formação/área científica, ao estágio, ao tipo, ao tempo de trabalho em horas e aos créditos).

**Tabela 3: 2º Nível de análise da formação em Osteopatia por Instituição**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	

- Na 5ª fase, concretizou-se uma redução dos dados e construção de gráficos e descrições (a partir das tabelas 2 e 3 acima ilustradas), que permitiram fazer emergir várias considerações relativamente ao nível de formação, à tipologia de instituição, ao número de anos de formação e à carga horária total, para uma amostra de 15 tabelas (T=15). É de referir, que apesar de terem participado no total 20 instituições de ensino dos diferentes países anteriormente citados, foram construídas apenas 15 tabelas (considera-se a tabela inicial que se desdobrou nas tabelas 2 e 3, como uma apenas). Isto porque para as instituições de ensino de França foi suficiente a construção de uma única tabela, uma vez que o preenchimento da mesma para as diferentes instituições era igual. Por este motivo foi construída apenas uma única tabela para França perfazendo, assim,

um total de 15 tabelas no total (2 tabelas para a Bélgica, 1 tabela para França, 5 tabelas para Inglaterra e 7 tabelas para Portugal), em vez de 20 tabelas.

Deste modo, foram construídos, 3 gráficos diferentes a partir das 15 tabelas, um relativo ao nível de formação, um outro referente ao número de anos de formação e ainda um outro alusivo à carga horária total. Relativamente à tipologia de instituição não foi construído nenhum gráfico, porque no que diz respeito ao tipo de instituições é necessário ter em conta a diferente natureza e os tipos de instituições ao nível europeu, que são de naturezas desiguais. Desta forma, não permite fazer emergir uma tipologia fechada e por este motivo, encontram-se assim, algumas instituições equivalentes ao ensino universitário (como por exemplo: O Colégio Belga de Osteopatia - Le Collège Belge D'Ostéopathie e o The Surrey Institute of Osteopathic Medicine - NESCOLT), outras formações ao nível superior (como por exemplo: The Belgian School of Osteopathy (BELSO), ESO PARIS SUPPOSTEO, Escola Superior de Osteopatia e IdHE - INSTITUT D'OSTÉOPATHIE) e outro tipo de instituições como em Portugal.<sup>31</sup>

#### **2.4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A escolha das técnicas a usar durante o processo de pesquisa forma um estágio que o investigador não pode desvalorizar, uma vez que é destas que depende a realização dos objetivos do trabalho de campo. Esta fase possui um carácter aberto e interativo (Aires, 2015).

É importante salientar, que este estudo foi centrado, de uma forma muito clara, na análise documental, existindo sempre uma perspetiva de recolha (como por exemplo nas fases do estudo empírico) e uma perspetiva de análise (como por exemplo na análise dos dados que se expõe seguidamente). No fundo tem havido sempre ao longo do estudo uma recolha em função da análise, onde estes dois parâmetros andam lado a lado.

A recolha documental/construção dos instrumentos de recolha de dados foi sendo realizada à medida que o volume de informações ia aumentando e que o tipo de informações assim o exigia. A tabela de recolha de dados e de observação indireta não foi totalmente construída a priori, ela foi sofrendo alterações e adaptações ao longo do processo investigativo. Se se partiu de um conjunto de indicadores que serviram de base

---

<sup>31</sup> É importante relembrar que o estudo foi feito numa altura antes do nascer de novos panoramas a nível nacional da osteopatia e antes de existir a aprovação e consequente abertura de licenciaturas em osteopatia em Portugal.

ao primeiro esboço de tabela, à medida que se avançou na investigação e na análise prévia dos dados, o investigador foi sentido a necessidade de reformular e reconstruir o seu instrumento de recolha de dados.

As técnicas de recolha de dados mais frequentemente usadas no quadro da investigação naturalista, que se insere num Paradigma Construtivista/Interpretativo ou qualitativo, são as seguintes: pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário (Afonso, 2005).

Neste estudo, a técnica utilizada foi a pesquisa arquivística, que consiste num tipo de *design* de estudo dentro da análise documental, na qual houve um grande foco de uma forma muito clara e evidente no presente estudo.

A pesquisa arquivística resume-se na utilização de informação presente em documentos previamente organizados, com a intenção de adquirir dados importantes para responder às questões de investigação. Neste campo de ação, o investigador não tem necessidade de recolher e reunir a informação original. Desta forma, restringe-se simplesmente a examinar a informação que foi anteriormente estruturada com finalidades exclusivas, em geral, distintas dos objetos de pesquisa (Afonso, 2005).

Segundo Lee (2003, citado por Afonso, 2005),

Uma das grandes vantagens desta técnica de recolha de dados reside no facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem *não reactiva* em que os dados são *obtidos por processos que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador*. Como refere o mesmo autor, *os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento* (pp. 88-89).

Atendendo a que se está a definir o que é a pesquisa arquivística e as suas principais vantagens é igualmente essencial compreender qual é a natureza dos documentos a investigar. Assim, é importante perceber que na pesquisa arquivística ou documental (relembrando o que já foi dito anteriormente, esta pesquisa é um tipo de *design* de estudo, que se insere dentro da análise documental), no que se refere à natureza dos documentos a investigar, é necessário diferenciar entre documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. Sucintamente, segue-se uma pequena descrição sobre cada um deles.



Para Aires (2015), “os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc” (p. 42). Por este motivo, os documentos oficiais podem-se encontrar nos arquivos das diferentes secções da administração pública, particularmente do Ministério da Educação, e formam um registo da atividade quotidiana da administração educacional, como por exemplo arquivos de expediente, processos de pessoal, de aquisição de bens e serviços, registos contabilísticos, propostas, pareceres, despachos, ordens de serviço, entre outros (Afonso, 2005). Ou seja, tudo o que seja legislação constitui um documento oficial. No que se refere a este estudo, um bom exemplo de um documento oficial utilizado foi o documento preparatório da União Europeia sobre os *standards*, que devem informar a formação e prática em Osteopatia ao nível europeu.

Relativamente aos documentos públicos, de acordo com Afonso (2005),

Na categoria dos *documentos públicos* inclui-se a imprensa, cujo estudo se reveste de um duplo interesse, podendo ser abordada quer como objecto de investigação quer como fonte de informação. Para além das notícias e artigos sobre educação e formação, são habitualmente relevantes as cartas ao director e a publicidade (pedidos de emprego, avisos de concursos de admissão de pessoal, anúncios de explicações, de cursos de formação, etc.) (p. 90).

É de salientar, que também se inclui nesta categoria dos documentos públicos, a documentação distribuída ou vendida, isto é, está relacionada com todo o tipo de informação publicitária ou de propaganda política, associativa ou sindical, assim como também de anuários, livros, designadamente os manuais escolares e as obras literárias, quando contêm documentos ou testemunhos de experiências pertinentes no que diz respeito à educação, à formação, à vida escolar ou à política e administração de educação (Afonso, 2005). Assim, é possível perceber que tudo o que sejam regulamentos internos, *sites*, planos de estudo, entre outros constituem documentos públicos. No caso específico deste estudo, temos como documentos públicos por exemplo, os *sites*, os planos de estudo/conteúdos programáticos de algumas instituições, o General Osteopathic Council (GOsC) e o Quality Assurance Agency (QAA).

Os documentos privados são geralmente de acesso mais limitado, nos quais se incluem os arquivos de empresas, escolas particulares, partidos políticos, sindicatos, associações científicas ou profissionais, movimentos pedagógicos, entre outros (Afonso, 2005).

Para Afonso (2005),

Um tipo especial de arquivos privados são os arquivos de sondagens e inquéritos públicos, conduzidos pelas empresas especializadas para órgãos de comunicação social ou para empresas de *marketing*, contendo informação relevante sobre tendências da opinião pública a respeito de questões gerais ou específicas, nomeadamente de política educativa (p. 90).

É no âmbito da documentação privada que aparecem os documentos pessoais. Segundo Aires (2015), “os documentos pessoais integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias acções, experiências, crenças, etc” (p. 42).

Segundo Lee (2003, citado por Afonso, 2005),

O desenvolvimento da Internet e da *World Wide Web* tem vindo a alargar sensivelmente o campo de actuação da pesquisa arquivística, numa lógica “não interferente”, em que é possível estudar atitudes, representações e comportamentos, identificando estratégias e lógicas de acção, através, por exemplo, dos conteúdos das páginas *web*, e dos registos de navegação dos respectivos visitantes (p. 91).

É importante referir, que para além de todos os materiais usados neste estudo, mencionados anteriormente (nos documentos oficiais e nos documentos públicos) existiram, também, vários livros consultados em diversos idiomas (tais como Português, Inglês e Espanhol).

Em modo de conclusão e como redige Afonso (2005),

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (p. 111).

### **2.4.3. Análise de dados**

A análise da informação é um campo fulcral e também problemático do processo de investigação (Aires, 2015). Segundo Miles & Huberman, (1994, citados por Aires, 2015), “o investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico que vão da entrevista à observação directa, à análise de artefactos, documentos, registos culturais, registos visuais ou experiências pessoais” (p. 43). Todavia, esta variedade de métodos e técnicas abrange um enorme detalhe no processo analítico empregue à informação recolhida (Aires, 2015).

Todo este estudo foi baseado numa análise documental. Inicialmente foi feita uma análise documental referente à revisão de literatura (que constitui um processo contínuo, ao longo do trabalho de pesquisa), com o objetivo de num primeiro momento a revisão da literatura ajudar a fundamentar o interesse e a necessidade deste estudo, proporcionando assim, os argumentos para defesa e justificação da forma como se apresenta o problema/questão orientadora. Num segundo momento, esta revisão de literatura, serviu de sustentáculo às opções metodológicas propostas a seguir. Serviu, por exemplo, para justificar a opção por um dado instrumento, ou por certos procedimentos.

A revisão de literatura foi ainda importante, porque depois de concluído o trabalho de campo e tratados os dados, esta facilitou posteriormente a discussão dos resultados, confrontando-os com os que foram obtidos por outros investigadores, quando existem estudos anteriores relativos à questão do presente estudo, e ajudando desta forma a interpretá-los e a tirar as necessárias conclusões. No caso deste estudo, em particular, pensa-se que as questões não foram respondidas ainda em estudos anteriores, por isso não é possível existir um conhecimento sobre o que é que outros já “descobriram/aprenderam”, que possa ajudar a responder às questões apresentadas nos objetivos e questões de pesquisa.

Todo o processo de análise e revisão bibliográfica possibilitou igualmente a realização da redação final do capítulo de fundamentação teórica, tornando-o assim, coerente e consistente com os restantes capítulos.

Ou seja, é importante referir que com o capítulo da revisão da literatura não se pretendeu aqui mostrar tudo o que foi lido e o que ainda se lê sobre o assunto, nem compilar essa informação em forma de manual, mas antes resumir o suporte fundamental das opções, procedimentos, interpretações e conclusões. Com isto, pretende-se elucidar que a revisão da literatura não é só uma simples recolha de informação, esta pressupõe uma leitura crítica dessa informação, para que as opções tomadas tenham uma base sólida, visto que nem toda a informação escrita em revistas, livros, entre outras, é válida, do ponto de vista do rigor científico.

A análise documental referente à revisão de literatura deste estudo teve várias dimensões, baseando-se em duas grandes partes. Uma primeira parte, sobre a Teoria Curricular, onde se falou sobre o conceito/definição de currículo, definição de programa e de programação, marco teórico geral, características do currículo, teoria e desenvolvimento curricular, papel da teoria curricular, as teorias curriculares, a

investigação curricular, pressupostos curriculares e natureza e âmbito do desenvolvimento curricular. Uma segunda parte sobre a Osteopatia, que teve como objetivo dar a conhecer o contexto da Osteopatia e onde se desenvolveu a sua definição, a sua evolução histórica, a sua entrada em Portugal e na União Europeia.

Posteriormente, e ainda dentro da revisão de literatura, atendendo às mudanças que se fazem sentir na área da Osteopatia e da formação em Osteopatia em particular, foi central nesta análise documental a análise de um documento preparatório da União Europeia sobre os *standards*, que devem informar a formação e prática em Osteopatia, ao nível europeu. Este documento preparatório é importante, uma vez que aborda a questão do treino dos osteopatas e o modo como a formação deve ser organizada, constituindo assim, uma orientação para programas de formação na área da Osteopatia. Importa referir que algumas das motivações que levaram a este estudo, foram constituídas a partir deste documento.

### **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo tem por objetivo fazer emergir o panorama da formação em Osteopatia na Europa (ao nível europeu) e de uma forma particular nas instituições que serviram de base ao estudo.

A forma como os dados vão ser apresentados decorre, por um lado, das questões que estiveram na base do estudo e, por outro, da forma como o percurso metodológico foi empreendido.

Segundo Lofland (1974, citado por Bogdan & Biklen, 1994), “os investigadores qualitativos têm a sorte de não terem um modo único de apresentar os resultados” (p. 255), existindo mesmo determinadas escolas de investigação qualitativa que concebem manuscritos com um estilo muito próprio, conseguindo ser reconhecidas pelas frases que empregam. Predomina, assim, a diversidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Nos modelos de apresentação mais tradicionais, como é o caso deste estudo, os resultados ou as perspetivas são normalmente apresentados em modos didáticos. De acordo com Bogdan & Biklen (1994),

O autor anuncia algures na introdução aquilo que o artigo, o capítulo, o livro ou a dissertação discutirá e prossegue, apresentando aos leitores os aspetos essenciais dessa perspetiva, documentando-os com exemplos extraídos dos dados. Curiosamente, neste estilo, os dados são descobertos indutivamente, embora sejam apresentados dedutivamente, de forma que o autor tem de fazer um esforço real para mostrar que não os recolheu com o intuito de provar um ponto de vista já assumido (p. 256).

Desta forma e atendendo a tudo isto que acabei de dizer, a apresentação dos resultados vai ser feita a partir dos gráficos, que ilustram os resultados obtidos. Com base em gráficos e tabelas é possível ilustrar os resultados obtidos, através da análise realizada junto das instituições de formação.

Recordando o que foi dito anteriormente, este estudo tem como objetivo produzir uma cartografia do panorama geral da formação em Osteopatia ao nível europeu, pretende descrever a formação da Osteopatia, na Europa. Relembra-se, desta forma, que as questões orientadoras de investigação já mencionadas na metodologia são, por isso, as seguintes:

- Como se caracteriza a formação em Osteopatia, na Europa?

- Quais as semelhanças e diferenças na formação em Osteopatia nos diferentes países europeus?

Estes são os objetivos deste estudo, ou seja, é aquilo que interessa saber.

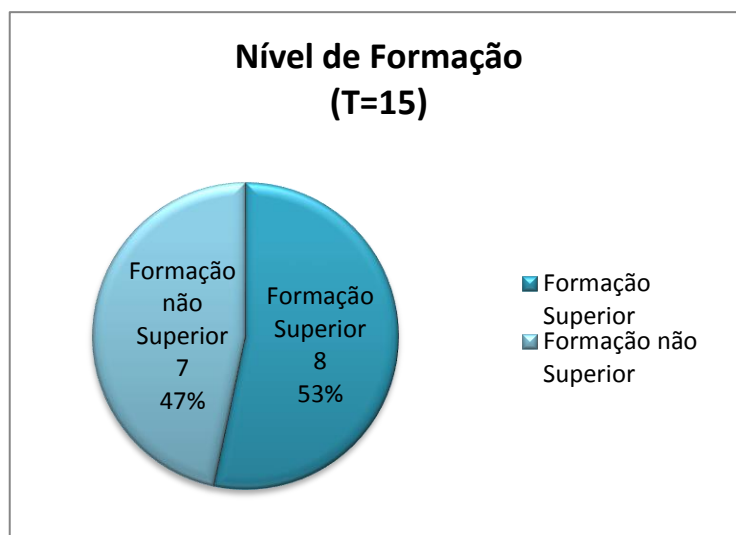
Em seguida, neste capítulo são apresentados de forma pormenorizada todos os resultados. Recordando o que já foi dito no capítulo da metodologia, particularmente sobre as fases do estudo empírico: na 4ª fase (análise e construção de tabelas), procedeu-se à análise e construção de uma tabela inicial sobre as instituições de ensino e formação em Osteopatia, de acordo com os critérios definidos na *checklist* (3ª fase) para o estudo. A análise e reflexão sobre esta tabela inicial acabou por originar o desdobramento em duas tabelas. Posteriormente, entrou-se na 5ª fase com o objetivo de fazer uma redução dos dados, através de uma construção de gráficos e descrições (a partir das tabelas construídas na 4ª fase), que permitiram fazer emergir várias considerações relativamente ao nível de formação, à tipologia de instituição, ao número de anos de formação e à carga horária total, para uma amostra de 15 tabelas (T=15). É de relembrar, tal como já foi referido na metodologia, que relativamente à tipologia de instituição não foi construído nenhum gráfico, porque no que diz respeito ao tipo de instituições é necessário ter em conta a diferente natureza e os tipos de instituições ao nível europeu, que são de naturezas muito diferentes. Assim, não é possível fazer emergir uma tipologia fechada e por este motivo, encontram-se desta forma, algumas instituições equivalentes ao ensino universitário (como por exemplo: O Colégio Belga de Osteopatia - Le Collège Belge D'Ostéopathie e o The Surrey Institute of Osteopathic Medicine - NESOT), outras instituições com formações ao nível superior (como por exemplo: The Belgian School of Osteopathy (BELSO), ESO PARIS SUPOSTEO, Escola Superior de Osteopatia e IdHE - INSTITUT D'OSTÉOPATHIE) e outro tipo de instituições como em Portugal.

É a partir destes gráficos relativos ao nível de formação, ao número de anos de formação e à carga horária total, que os resultados vão ser apresentados seguidamente.

Na Figura 2, encontram-se os resultados do nível de formação das diferentes instituições de ensino ao nível dos 4 países em estudo (Bélgica, França, Inglaterra e Portugal).

Desta forma, do ponto de vista do nível de formação, obtiveram-se 7 escolas de formação não superior (que equivale a 47%) e 8 escolas de formação superior (que corresponde a 53%). Apesar desta diferença de percentagem não ser muito grande

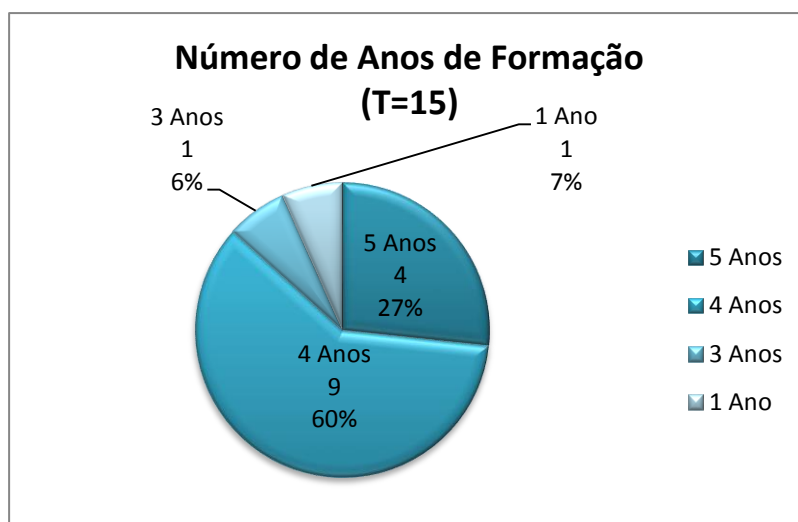
verifica-se, assim, que se obteve um maior número de escolas de formação de nível superior com 53%, em relação ao número de escolas de formação de nível não superior com 47%.



**Figura 2: Gráfico do Nível de Formação**

Na Figura 3, apresentam-se os resultados do número de anos de formação das diferentes instituições de ensino ao nível dos 4 países em estudo.

No que se refere ao número de anos de formação, verificou-se que existe 1 escola com um ano de formação, 1 escola com três anos de formação, 9 escolas com quatro anos de formação e 4 escolas com cinco anos de formação. Obteve-se, então, um maior número de escolas com quatro anos de formação com 60%, seguida das escolas com 5 anos de formação com 27%. As escolas com um número de anos de formação inferior foram as que se obteve um número mais reduzido, sendo que com um ano de formação equivale a 7% e com três anos de formação equivale a 6%. Sobressaem, assim, as escolas com quatro anos de formação com uma predominância de 60%.

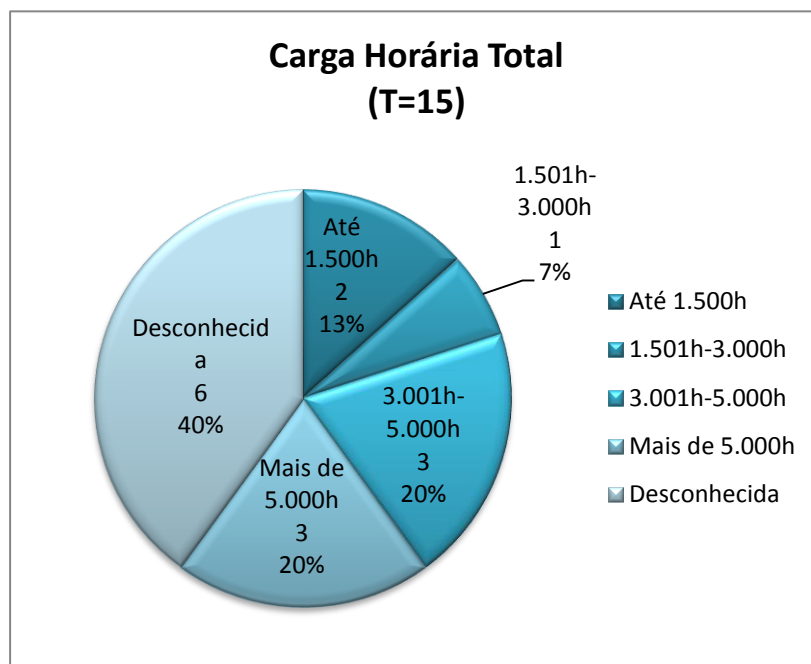


**Figura 3: Gráfico do Número de Anos de Formação**

Na Figura 4 encontram-se os resultados relativos à carga horária total das diferentes instituições de ensino ao nível dos 4 países em estudo.

Relativamente à carga horária total, foram definidos intervalos e averiguou-se que existem 2 escolas com carga horária total até 1.500h, 1 escola com carga horária total entre 1.501h e 3.000h, 3 escolas com carga horária total entre 3.001h e 5.000h, 3 escolas com mais de 5.000h de carga horária total e 6 escolas de carga horária total desconhecida, isto é não havia essa informação. Obteve-se, então, um número maior de escolas de carga horária total desconhecida (escolas essas onde não existia essa informação) com 40%, seguida das escolas com mais de 5.000h de carga horária total e das escolas com carga horária total entre 3.001h e 5.000h com 20%. Nas escolas com carga horária total até 1.500h e nas escolas com carga horária total entre 1.501h e 3.000h foram nas que se obteve um número mais reduzido de escolas com 13% e 7%, respetivamente. Assim, é possível perceber que apesar de 40% das escolas não apresentarem a informação da carga horária total, há 20% das escolas que sobressai nas horas porque tem mais horas, como é o caso das escolas com mais de 5.000h de carga horária total e há outros 20% que também sobressaem nas horas como se verifica nas escolas com carga horária total entre 3.001h e 5.000h.





**Figura 4: Gráfico da Carga Horária Total**

O principal objetivo deste estudo foi descrever a formação da Osteopatia na Europa, começando inicialmente de uma forma mais geral e à medida que se foram criando os critérios de análise foi-se avançando, progressivamente para um caminho mais específico. Tal como já foi referido várias vezes ao longo deste estudo, pretendeu-se com o mesmo produzir conhecimento sobre o ensino geral da Osteopatia na Europa, partindo da realidade de um conjunto de escolas situadas em 4 países europeus (Portugal, Inglaterra, França e Bélgica) e no sentido de caracterizar as semelhanças e diferenças entre os vários planos de formação e de compreender até que ponto as ofertas formativas nesta área são equivalentes (relativamente ao tipo e natureza da formação; estrutura curricular; duração da formação).

Com a apresentação destes resultados acima descritos e ilustrados é possível perceber, que existem diferenças consideráveis no que respeita ao nível de formação, à tipologia de instituição, ao número de anos de formação e à carga horária total dos cursos em Osteopatia nestes países europeus.

Relativamente à estrutura curricular de cada escola, no que respeita às áreas de formação, existe uma grande diferença nos diferentes países europeus em estudo. Por

este motivo, esta análise e apresentação serão seguidamente realizadas de forma diferenciada por país.

Para a Bélgica foram seleccionadas duas instituições, uma equivalente ao ensino universitário (O Colégio Belga de Osteopatia - Le Collège Belge D'Ostéopathie) e outra com formação ao nível superior (The Belgian School of Osteopathy - BELSO), que mostram algumas diferenças nas unidades curriculares e na apresentação do seu plano de estudos: a primeira Instituição apresenta as unidades curriculares por módulos distribuídos ao longo de 5 anos de formação e a segunda Instituição apresenta as unidades curriculares e os respetivos domínios de formação. Apesar de ambas as formações serem de nível superior, estas diferenças na apresentação dos planos de estudos podem estar relacionadas, por um lado com o facto do tipo de instituição ser diferente e, por outro lado devido ao facto de que no Colégio Belga de Osteopatia se obtém um grau de Pós-Graduação (sendo um curso destinado a médicos, fisioterapeutas, graduados e pós-graduados) e no The Belgian School of Osteopathy obtém-se um grau de Licenciatura em Osteopatia (sendo um curso que possui como pré-requisito ser fisioterapeuta).

Seguidamente vão ser apresentados os planos de estudos destas duas Instituições, para que torne mais clara esta exposição:

- O Colégio Belga de Osteopatia - Le Collège Belge D'Ostéopathie, possui a sua formação dividida em Módulos ao longo de 5 anos, que se apresentam da seguinte forma:

**Tabela 4: Plano de estudos do Colégio Belga de Osteopatia**

<p><u>1º Ano:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo de tratamento geral osteopático TGO (GOT)</li> <li>• Módulo de Anatomia e Palpação</li> <li>• Módulo de Biomecânica</li> <li>• Módulo da Bacia</li> <li>• Módulo do Membro Inferior</li> <li>• Módulo da Coluna Lombar</li> <li>• Módulo da Osteopatia Funcional</li> <li>• Módulo de Fisiologia</li> <li>• Módulo de Semiologia Médica</li> <li>• Módulo de Radiologia e Imagem Médica</li> </ul>	<p><u>2º Ano:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo de tratamento geral osteopático TGO (GOT)</li> <li>• Módulo de Anatomia e Palpação</li> <li>• Módulo de Biomecânica</li> <li>• Módulo da Osteopatia Funcional</li> <li>• Módulo da Coluna Lombar, Torácica e classificações</li> <li>• Módulo da Cintura Escapular e Membro Superior</li> <li>• Módulo da História e Filosofia</li> <li>• Módulo de Complemento de Neurofisiologia</li> </ul>
<p><u>3º Ano:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo de Anatomia e Palpação</li> <li>• Módulo de Biomecânica</li> <li>• Módulo da Osteopatia Funcional</li> <li>• Módulo Funcional Cranio-sacral</li> <li>• Módulo de Osteopatia Visceral</li> <li>• Módulo de Coluna Cervical</li> <li>• Módulo de Semiologia Médica</li> <li>• Módulo de Radiologia e Imagem Médica</li> </ul>	<p><u>4º Ano:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo de Anatomia e Palpação</li> <li>• Módulo de Embriologia</li> <li>• Módulo de Nutrição</li> <li>• Módulo da Osteopatia Funcional</li> <li>• Módulo Funcional Cranio-sacral</li> <li>• Módulo de Osteopatia Visceral</li> <li>• Módulo de Síntese em Osteopatia Estrutural</li> <li>• Módulo de Administração do Gabinete</li> <li>• Módulo de Complemento de Neurofisiologia</li> <li>• Módulo de Semiologia Médica</li> <li>• Módulo de Radiologia e Imagem Médica</li> </ul>
<p><u>5º Ano:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo de Anatomia e Palpação</li> <li>• Módulo da Osteopatia Funcional</li> <li>• Módulo Funcional Cranio-sacral</li> <li>• Módulo de Osteopatia Visceral</li> <li>• Módulo de Nutrição</li> <li>• Módulo de Semiologia Médica</li> <li>• Síntese e revisão de abertura nas escolas europeias</li> <li>• Módulo de Clínica</li> <li>• Júri TFE</li> <li>• Júri Clínica</li> </ul>	<p><u>Currículo na ESO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo Maidstone</li> </ul>

- O The Belgian School of Osteopathy - BELSO, possui a sua formação dividida em unidades curriculares com os seus respetivos domínios de formação:

**Tabela 5: Plano de estudos do The Belgian School of Osteopathy**

<u>Unidades Curriculares</u>	<u>Domínios de Formação / Área Científica</u>
- História da osteopatia (limites e alcances) - Legislação – Ética	Ciências Humanas
- Embriologia; - Histologia; - Biologia; - Fisiologia da criança e do adulto	Ciências Básicas no conceito e técnicas osteopáticas:
- Exames/Técnicas Médicas; - Semiótica da criança e do adulto; - Endocrinologia	Ciências Médicas como parte da abordagem osteopática
- Biomecânica (parietal, cranial e visceral); - Posturologia; - Anatomia palpatória e técnica palpatória, - Exame clínico e testes; - Teorias e práticas osteopáticas; - Teoria e prática dos tratamentos osteopáticos específicos	Arte da osteopatia, conceito e técnica osteopática
- Trabalhos práticos, casos clínicos, formação interna dirigida, preparação clínica. - Revisões para aprofundar as práticas técnicas e síntese	Clínica Osteopática na Escola
- Estágio Clínico num gabinete	Estágio Clínico num gabinete

Com esta apresentação dos dois planos de estudo destas duas Instituições é possível verificar que existem alguns módulos/unidades curriculares comuns (apesar da denominação não ser totalmente igual), outros diferentes e outros específicos de cada Instituição.

No que se refere às semelhanças nas duas Instituições, temos por exemplo: ao nível das Ciências Humanas, a História e Filosofia da Osteopatia; inseridas nas Ciências Básicas no conceito e técnicas osteopáticas, a Embriologia e a Fisiologia; dentro das Ciências Médicas como parte da abordagem osteopática, os Exames/Técnicas Médicas e a Semiologia; ao nível da Arte da Osteopatia, conceito e técnica osteopática, a

Biomecânica, a Anatomia palpatória, o Exame clínico e testes, as Teorias e práticas osteopáticas e a Teoria e prática dos tratamentos osteopáticos específicos; inseridos na Clínica osteopática, os Trabalhos práticos, casos clínicos e a prática clínica (Módulo de Clínica).

Relativamente às diferenças nestas mesmas Instituições são fundamentalmente nos Módulos de Complemento de Neurofisiologia, de Administração do Gabinete, de Nutrição, na Síntese e revisão de abertura nas escolas europeias e no Módulo Maidstone do Colégio Belga de Osteopatia - Le Collège Belge D'Ostéopathie e na Unidade Curricular de Estágio Clínico num gabinete do The Belgian School of Osteopathy – BELSO. Apesar destas pequenas diferenças ao nível dos planos de estudos, consegue-se perceber que ambas as formações têm na sua base um conteúdo semelhante.

Relativamente às instituições francesas, participaram 6 Instituições maioritariamente instituições com formações ao nível superior, como por exemplo: ESO PARIS SUPOSTEO e IdHE - INSTITUT D'OSTÉOPATHIE. Ou seja, são na sua maioria instituições de ensino superior. Verificou-se que o plano de estudos é igual nestas 6 instituições francesas.

Apesar deste plano de estudos ser mais extenso, apresenta algumas semelhanças (quer nas unidades curriculares, quer nos domínios de formação) com os dois planos de estudo das instituições belgas, anteriormente apresentadas. O plano de estudos destas 6 instituições francesas possui 11 domínios de formação diferentes (nos quais se incluem determinadas unidades curriculares), ao longo de 5 anos de formação, que são os seguintes:

- Ciências básicas
- Osteopatia: fundamentos e modelos
- Prática osteopática
- Métodos e ferramentas de trabalho
- Formação prática clínica
- Semiologia das alterações do estado de saúde
- Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- Osteopatia: fundamentos e modelos
- Métodos e ferramentas de trabalho
- Desenvolvimento de competências
- Memória

Seguidamente vai ser apresentado, de forma detalhada, o plano de estudos destas 6 Instituições francesas ao longo dos 5 anos de formação, onde se consegue verificar que existe uma forte componente de formação prática clínica.

**Tabela 6: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 1º Ano – PRIMEIRO CICLO**

**1º Ano – PRIMEIRO CICLO**

Unidades Curriculares - Domínios de Formação / Área Científica

- Biologia celular - Ciências básicas
- Histologia – Embriologia – Genética - Ciências básicas
- Biofísica e biomecânica - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia geral - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia do sistema nervoso - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia do sistema músculo-esquelético - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia do sistema cardiovascular e respiratório - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia dos sistemas digestivo, endócrino e genitourinário - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia dos sistemas tegumentar e sensorial - Ciências básicas
- Os modelos conceptuais da osteopatia - Osteopatia: fundamentos e modelos
- Anatomia palpatória - Prática osteopática
- Palpação osteopática - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região apendicular inferior - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região lombar, pélvica e abdominal - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região apendicular superior - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região cervico-cefálica - Prática osteopática
- Metodologia de comunicação oral e escrita – métodos de trabalho - Métodos e ferramentas de trabalho
- Conceção e condução de um projeto de intervenção osteopática - Formação prática clínica

**Tabela 7: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 2º Ano – PRIMEIRO CICLO**

**2º Ano – PRIMEIRO CICLO**

Unidades Curriculares - Domínios de Formação / Área Científica

- Hematologia – Imunologia - Ciências básicas
- Biofísica e biomecânica - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia do sistema nervoso - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia do sistema músculo-esquelético - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia do sistema cardiovascular e respiratório - Ciências básicas
- Anatomia e fisiologia dos sistemas digestivo, endócrino e genitourinário - Ciências básicas
- Infeciologia/Doenças Infecciosas - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições músculo-esqueléticas - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições cardíacas e respiratórias - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Psicologia e psicossomática - Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- As bases de diagnóstico e tratamento osteopático - Osteopatia: fundamentos e modelos
- Raciocínio e abordagem clínica osteopática - Osteopatia: fundamentos e modelos
- Anatomia palpatória - Prática osteopática
- Palpação osteopática - Prática osteopática
- Métodos e meios de diagnóstico de oportunidade - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região lombar, pélvica e abdominal - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região torácica e escapular - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região apendicular superior - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região cervico-cefálica - Prática osteopática
- Gestos e cuidados de emergência - Prática osteopática
- Formação prática clínica - Formação prática clínica

**Tabela 8: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 3º Ano – PRIMEIRO CICLO**

**3º Ano – PRIMEIRO CICLO**

Unidades Curriculares - Domínios de Formação / Área Científica

- Anatomia e fisiologia do sistema nervoso - Ciências básicas
- Exames clínicos - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições do sistema nervoso - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições músculo-esqueléticas - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições do sistema digestivo e endócrino - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições do sistema genitourinário - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Psicologia e psicossomática - Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- Sociologia geral e sociologia da saúde - Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- Saúde pública - Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- Raciocínio e abordagem clínica osteopática - Osteopatia: fundamentos e modelos
- Métodos e meios de diagnóstico de oportunidade - Prática osteopática
- Implementação dos meios de diagnóstico e de tratamento em diferentes situações - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região apendicular inferior - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região lombar, pélvica e abdominal - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região torácica e escapular - Prática osteopática
- Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região cervico-cefálica - Prática osteopática
- Relacionamento e comunicação no contexto de intervenção osteopática - Prática osteopática
- Diagnóstico de oportunidade: como proceder em consulta - Prática osteopática
- Metodologia e análise de artigos de pesquisa documental - Métodos e ferramentas de trabalho
- Inglês científico e profissional - Métodos e ferramentas de trabalho
- Realização de uma intervenção osteopática e orientação da relação num contexto de intervenção osteopática - Desenvolvimento de competências
- Formação prática clínica - Formação prática clínica



**Tabela 9: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 4º Ano – SEGUNDO CICLO**

**4º Ano – SEGUNDO CICLO**

Unidades Curriculares - Domínios de Formação / Área Científica

- Farmacologia geral - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Exames clínicos - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições do sistema nervoso - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia e fisiologia dos sistemas tegumentar e sensorial - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia das doenças do sistema imunológico e hematológico - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições psiquiátricas - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições pediátricas - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Dor - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Psicologia e psicossomática - Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- Raciocínio e abordagem clínica osteopática - Osteopatia: fundamentos e modelos
- Diagnóstico de oportunidade: como proceder em consulta - Prática osteopática
- Implementação dos meios de diagnóstico e de tratamento em diferentes situações - Prática osteopática
- Metodologias de pesquisa e avaliação em osteopatia - Métodos e ferramentas de trabalho
- Inglês científico e profissional - Métodos e ferramentas de trabalho
- Avaliar uma situação e desenvolver um diagnóstico osteopático - Desenvolvimento de competências do osteopata
- Conceção e condução de um projeto de intervenção osteopática - Desenvolvimento de competências do osteopata
- Formação prática clínica - Formação prática clínica

**Tabela 10: Plano de estudos das 6 Instituições francesas – 5º Ano – SEGUNDO CICLO**

**5º Ano – SEGUNDO CICLO**

Unidades Curriculares - Domínios de Formação / Área Científica

- Semiologia em condições geriátricas - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Semiologia em condições desportivas - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Dietética e nutrição - Semiologia das alterações do estado de saúde
- Legislação - Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- Ética e deontologia - Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- Gestão - Ciências humanas, ciências sociais, gestão
- Metodologia de análise da prática profissional - Métodos e ferramentas de trabalho
- Inglês científico e profissional - Métodos e ferramentas de trabalho
- Analisar e desenvolver a prática profissional - Desenvolvimento de competências do osteopata
- Preparar a instalação profissional - Desenvolvimento de competências do osteopata
- Formação prática clínica - Formação prática clínica
- Memória - Memória

No que se refere às Instituições inglesas, participaram 5 Instituições neste estudo, que apresentam planos de estudo com algumas semelhanças (por exemplo, todas possuem uma componente de prática clínica), mas a estrutura dos planos de estudo e as suas unidades curriculares são diferentes em todas as Instituições. É importante salientar, que nestas Instituições inglesas existem dois tipos de curso que são o Bachelor of Osteopathy (B.Ost) e o Master of Osteopathy (M.Ost), sendo que numa das Instituições (The Surrey Institute of Osteopathic Medicine - NESCOL), que é equivalente ao ensino universitário existe um grau de Bachelor of Osteopathic Medicine e um grau de Master Osteopathic Medicine. O programa do B.Ost e do M.Ost normalmente é o mesmo, sendo que o que os difere é essencialmente as unidades curriculares extra no último ano, geralmente existe mais um ano ou mais um nível e o projeto de pesquisa. Todas as Instituições têm 4 anos de formação, exceto o The College of Osteopaths, que apresenta 5 anos no caso do Bachelor of Osteopathy e 6 anos no caso do Master of Osteopathy e exceto a BRITISH SCHOOL OF OSTEOPATHY (BSO), que para além de ter o M. Ost de 4 anos em *full-time*, tem também o M.Ost de 5 anos, em *part-time*.

A BRITISH SCHOOL OF OSTEOPATHY (BSO) possui mais de 1.000 horas de prática clínica na maior e mais movimentada clínica de Osteopatia da Europa.

Na Oxford Brookes University, os estágios clínicos são auditados pela Faculdade e os alunos têm a oportunidade de realizar 1.000 horas de prática clínica supervisionada na própria Universidade. Todos os Cursos destas Instituições possuem uma componente de prática clínica.

Uma característica fundamental do programa do B.Ost e o M.Ost da Instituição NESCOL (The Surrey Institute of Osteopathic Medicine) é a clínica de estudante, na qual os alunos estão envolvidos desde o 1º ano e onde têm que completar pelo menos 1.000 horas de formação.

Para Portugal foram selecionadas 7 Instituições, que tal como já foi referido anteriormente, constituem outro tipo de Instituições diferente daquelas que são equivalentes ao ensino universitário ou com formação ao nível superior. Todas estas Instituições são muito divergentes nas unidades curriculares que constituem os seus planos de estudos.

Para tornar mais clara esta exposição será abordada, de forma sucinta, cada Instituição individualmente:

- A Instituição Estudos Avançados de Naturologia oferece uma formação com módulos de formação de Anatomofisiologia, Filosofia Osteopática, Técnicas Manipulativas, Diagnóstico Osteopático, Semiologia, Patologia/Diagnóstico Diferencial, Biomecânica/Avaliação Ortopédica, Clínica Osteopática e Seminários. O estágio não é curricular.

- A Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA já apresenta uma formação completamente diferente da Instituição anterior. A formação da ERISA está dividida em IV Níveis diferentes ao longo de 8 semestres e apresenta Estágio I, II, III e IV, todos eles, estágios curriculares supervisionados integrados no plano de formação.

**Tabela 11: Plano de estudos da Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA**

<p><u>ERISA</u></p> <p><u>Nível I - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomia Funcional I</li> <li>• Biologia Celular e Molecular</li> <li>• Biofísica</li> <li>• Química Biológica</li> <li>• Inglês Técnico</li> <li>• Fundamentos de Osteopatia</li> <li>• Teoria e Métodos Osteopáticos I</li> <li>• Anatomia Funcional II</li> <li>• Fisiologia Humana I</li> <li>• Bioética e Deontologia</li> <li>• Histologia e Embriologia</li> <li>• Biomecânica e Cinesiologia Aplicada</li> <li>• Teoria e Métodos Osteopáticos II</li> </ul>	<p><u>ERISA</u></p> <p><u>Nível II - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fisiologia Humana II</li> <li>• Fundamentos de Investigação em Saúde</li> <li>• Bioquímica Geral</li> <li>• Psicologia em Prática Clínica</li> <li>• Ergonomia</li> <li>• Teoria e Métodos Osteopáticos III</li> <li>• Semiologia Clínica e Laboratorial</li> <li>• Neuroanatomia Funcional</li> <li>• Patologia Geral</li> <li>• Saúde Pública e Epidemiologia</li> <li>• Fundamentos e Investigação em Saúde II</li> <li>• Dermatologia</li> <li>• Teoria e Métodos Osteopáticos IV</li> </ul>
<p><u>ERISA</u></p> <p><u>Nível III - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Farmacologia Geral</li> <li>• Neuropatias</li> <li>• Nutrição e Alimentação</li> <li>• Ginecologia e Obstetrícia</li> <li>• Teoria e Métodos Osteopáticos V</li> <li>• Estágio I</li> <li>• Toxicologia</li> <li>• Reumatologia</li> <li>• Ortopedia e Traumatologia</li> <li>• Teoria e Métodos Osteopáticos VI</li> <li>• Estágio II</li> </ul>	<p><u>ERISA</u></p> <p><u>Nível VI - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exames Complementares de Diagnóstico I</li> <li>• Emergência e Suporte Básico de Vida</li> <li>• Monografia</li> <li>• Teoria e Métodos Osteopáticos VII</li> <li>• Estágio III</li> <li>• Gestão e Administração de Unidades de Saúde</li> <li>• Exames Complementares de Diagnóstico II</li> <li>• Teoria e Métodos Osteopáticos VIII</li> <li>• Seminários Temáticos em Osteopatia</li> <li>• Estágio IV</li> </ul>

- A Escola Superior de Medicina Oriental e Terapêuticas (E.S.M.O.T.) possui uma estrutura de formação e um plano de formação distribuído ao longo de 4 anos diferente dos anteriormente apresentados. O estágio é no 4º ano e é curricular.

**Tabela 12: Plano de estudos da E.S.M.O.T. – 1º Ano e 2º Ano**

<u>E.S.M.O.T</u>	<u>E.S.M.O.T</u>
<u>1º Ano - Unidades Curriculares</u>	<u>2º Ano - Unidades Curriculares</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osteopatia I prática estrutural: História e princípios da Osteopatia</li> <li>• Osteopatia I prática estrutural: Pélvis: Sacro e coxis</li> <li>• Osteopatia I prática estrutural: Pélvis: Coluna lombar</li> <li>• Posturologia / Cinesiologia</li> <li>• Cadeias musculares dos membros inferiores</li> <li>• Anatomia I – Osteologia / Artrologia</li> <li>• Psicologia I</li> <li>• Nutrição I</li> <li>• Fitoterapia Ocidental I</li> <li>• Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho</li> <li>• Princípios Deontológicos</li> <li>• Desenvolvimento Pessoal e Cívico</li> <li>• Técnicas de Estudo e Metodologia do Trabalho Científico I</li> <li>• Bioquímica</li> <li>• Citologia</li> <li>• Setembro Revisões / Avaliações</li> <li>• Horas Creditadas - Horas de Trabalho Científico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osteopatia II prática estrutural: Quadril</li> <li>• Osteopatia II prática estrutural: Joelho</li> <li>• Osteopatia II prática estrutural: Pé / Tornozelo</li> <li>• Osteopatia II prática estrutural: Coluna dorsal</li> <li>• Osteopatia II prática estrutural: Coluna cervical</li> <li>• Cadeias musculares dos membros superiores</li> <li>• Nutrição II</li> <li>• Fitoterapia Ocidental II</li> <li>• Anatomia II – Miologia</li> <li>• Fisiologia I</li> <li>• Psicologia II</li> <li>• Imagiologia I</li> <li>• Técnicas de Estudo e Metodologia do Trabalho Científico II</li> <li>• Farmacologia</li> <li>• Suporte Básico de Vida</li> <li>• Setembro Revisões / Avaliações</li> <li>• Horas Creditadas - Horas de Trabalho Científico</li> </ul>

**Tabela 13: Plano de estudos da E.S.M.O.T. – 3º Ano e 4º Ano**

<u>E.S.M.O.T.</u>	<u>E.S.M.O.T.</u>
<u>3º Ano - Unidades Curriculares</u>	<u>4º Ano - Unidades Curriculares</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osteopatia III prática estrutural: Ombro</li> <li>• Osteopatia III prática estrutural: Cotovelo</li> <li>• Osteopatia III prática estrutural: Pulso/Mão</li> <li>• Osteopatia Craneal: Temporal / etmóide / frontal / occipital</li> <li>• Osteopatia Craneal: Sistema fascial</li> <li>• Osteopatia Craneal: Técnicas funcionais</li> <li>• Nutrição III</li> <li>• Fitoterapia Ocidental III</li> <li>• Fisiologia II</li> <li>• Psicologia III</li> <li>• Exames Complementares de Diagnóstico I</li> <li>• Imagiologia II</li> <li>• Geriatria e Gerontologia</li> <li>• Setembro Revisões / Avaliações</li> <li>• Horas Creditadas - Horas de Trabalho Científico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osteopatia IV: Técnicas com Thrust</li> <li>• Osteopatia IV: Kinesiologia Aplicada</li> <li>• Terapia Taping: Dor e sensação de perturbação</li> <li>• Terapia Taping: Reduzir rigidez do músculo e contracção</li> <li>• Terapia Taping: Ajustar a postura</li> <li>• Terapia Taping: Reduzir edema e inflamação</li> <li>• Terapia Taping: Reeducação do músculo e propriocepção</li> <li>• Massoterapia</li> <li>• Pediatria</li> <li>• Psicologia IV</li> <li>• Exames Complementares de Diagnóstico II</li> <li>• Imagiologia III</li> <li>• Gestão</li> <li>• Setembro Revisões / Avaliações</li> <li>• Horas Creditadas - Horas de Trabalho Científico</li> <li>• Formação em Contexto de Trabalho - Estágio</li> </ul>

- O Instituto de Medicina Tradicional (I.M.T.) apresenta um plano de estudos com 4 anos de formação e uma estrutura curricular diferente das acima apresentadas. Possui prática clínica, em todos os anos e um estágio curricular de 500 horas.

**Tabela 14: Plano de estudos I.M.T. – 1º Ano**

<u>I.M.T.</u>	
<u>1º Ano - Unidades Curriculares</u>	
- Anatomia e Fisiologia I	- Biologia I
- Bioquímica I	- Biomecânica I
- História da Saúde e da Medicina	- Introdução ao Estudo de MT/MCA
- Radiologia / Imagiologia I	- Prática Clínica I
- Osteopatia I	- Diagnóstico Osteopático I
- Bio-informática	- Técnica de Tecidos Moles I
- Anatomia e Fisiologia II	- Biologia II
- Bioquímica II	- Biomecânica II
- Radiologia / Imagiologia II	- Prática Clínica I
- Filosofia Holística	- Osteopatia II
- Diagnóstico Osteopático II	- Testes de Avaliação Muscular I
- Técnica de Tecidos Moles II	

**Tabela 15: Plano de estudos do I.M.T. – 2º Ano, 3º Ano e 4º Ano**

<u>I.M.T.</u> <u>2º Ano - Unidades Curriculares</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Anatomia e Fisiologia III</li><li>• Biomecânica III</li><li>• Testes de Avaliação Muscular II</li><li>• Prática Clínica III</li><li>• Microbiologia</li><li>• Osteopatia III</li><li>• Diagnóstico Osteopático III</li><li>• Psicologia da Saúde</li><li>• Psicossomática I</li><li>• Bioterapias</li><li>• Suporte Básico de Vida</li><li>• Biomecânica IV</li><li>• Radiologia / Imagiologia III</li><li>• Anatomia e Fisiologia IV</li><li>• Prática Clínica IV</li><li>• Farmacologia</li><li>• Imunologia</li><li>• Osteopatia IV</li><li>• Diagnóstico Osteopático IV</li><li>• Ortopedia</li><li>• Psicossomática II</li></ul>	<u>I.M.T.</u> <u>3º Ano - Unidades Curriculares</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Biomecânica V</li><li>• Radiologia / Imagiologia IV</li><li>• Prática Clínica V</li><li>• Fisiopatologia / Medicina Interna I</li><li>• Osteopatia V</li><li>• Diagnóstico Osteopático V</li><li>• Semiologia aplicada à Osteopatia I</li><li>• Neurofisiologia</li><li>• Reumatologia</li><li>• Ergonomia</li><li>• Biomecânica VI</li><li>• Prática Clínica VI</li><li>• Fisiopatologia / Medicina Interna II</li><li>• Osteopatia VI</li><li>• Diagnóstico Osteopático VI</li><li>• Bioestatística e Prot. de Investigação</li><li>• Deontologia e Ética</li><li>• Semiologia aplicada à Osteopatia II</li><li>• Neurofisiopatologia</li><li>• Testes Neuromusculares</li></ul>
	<u>I.M.T.</u> <u>4º Ano - Unidades Curriculares</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prática Clínica VII</li><li>• Osteopatia Sacrocraniana I</li><li>• Osteopatia Visceral</li><li>• Diagnóstico Osteopático Integral I</li><li>• Plano de Negócios I</li><li>• Prática Clínica VIII</li><li>• Osteopatia Sacrocraniana II</li><li>• Diagnóstico Osteopático Integral II</li><li>• Osteopatia Pediátrica</li><li>• Plano de Negócios II</li></ul>

- O Instituto Kiros Portugal possui um programa curricular com 4 anos de formação, também, muito diferente dos anteriores. Estes 4 anos de formação estão organizados da seguinte forma:

1º ano: Técnicas de Tratamento Tecido Mole / Introdução às Técnicas de Avaliação Articular

- Enquadramento anatómico e fisiológico do corpo humano
- Definição e efeitos das técnicas de tratamento de tecido mole
- Indicações e contraindicações das técnicas de tratamento de tecido mole
- Manipulação, tratamentos específicos e tratamentos complementares
- Digitopressão e técnica de Jones
- Anatomia palpatória
- Protocolo de trabalho em consulta
- Introdução à Osteopatia Estrutural
- Avaliação neurológica

2º ano: Osteopatia Estrutural I

- Introdução (Bases e Fundamentos)
- Ilíacos
- Sacro/Cóccix
- Coluna lombar
- Pé e Tornozelo
- Joelho
- Anca (Articulação Coxo-Femoral)

3º ano: Osteopatia Estrutural II

- Coluna dorsal
- Costelas
- Coluna cervical
- ATM e Hióide
- Ombro
- Cotovelo
- Mão e Punho

4º ano:

### **Osteopatia Visceral**

Módulo 1: Introdução à Osteopatia Visceral. Pontos de palpação profunda,

Dermalgias reflexas anteriores e posteriores

Módulo 2: Fígado e Vesícula Biliar. Protocolo Visceral

Módulo 3: Estômago, Baço e Pâncreas

Módulo 4: Duodeno, Intestino Delgado, Intestino Grosso

Módulo 5: Diafragma, Caixa Torácica e Pulmões

Módulo 6: Rim, Ureter e Bexiga

Módulo 7: Osteopatia Ginecológica (Útero-Ovários-Trompas). Aparelho Genito Urológico masculino

### **Osteopatia Cranial**

Módulo 1: Introdução à Osteopatia Cranial / Protocolo Cranial / Nervos Craniais

Módulo 2: SEB (Esfenóide e Occipital)

Módulo 3: Temporais, Parietais e Frontal

Módulo 4: Viscero-Crânio (Etmóide, Vómer, Malar, Palatinos, Nasais, Unguis, Maxilar Superior e Mandíbula)

Módulo 5: Crânio do bebê

É importante salientar que este curso tem estágio curricular de 500 horas.

- O Instituto Português de Naturologia (IPN) oferece um plano de estudos com 6 semestres ao longo de 3 anos de formação e tem estágio curricular incluído no 3º ano. Tal como os outros planos de estudo, este apresenta uma estrutura e organização curricular própria e diferente das outras.

**Tabela 16: Plano de estudos do IPN – 1º Ano e 2º Ano**

<u>IPN</u>	<u>IPN</u>
<u>1º e 2º Semestre (1º Ano) - Unidades Curriculares</u>	<u>3º e 4º Semestre (2º Ano) - Unidades Curriculares</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Anatomia Sistemática I e II</li><li>• Biologia Molecular, Bioquímica e Fisiologia Celular</li><li>• Ergonomia e Biomecânica</li><li>• Teoria Básica e Fundamentos de Osteopatia</li><li>• Técnicas Complementares de osteopatia</li><li>• Técnicas e Diagnóstico Osteopático I e II</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fisiologia e Genética Humana</li><li>• Técnicas e Diagnóstico Osteopático III e IV</li><li>• Imagiologia</li><li>• Anatomia Sistemática III e IV</li><li>• Patologias em Osteopatia</li><li>• Noções de Emergência Médica</li><li>• Fisiopatologia</li></ul>



**Tabela 17: Plano de estudos do IPN – 3º Ano**

<p><u>IPN</u></p> <p><u>5º e 6º Semestre (3º Ano) - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dietética e Nutrição</li> <li>• Semiologia</li> <li>• Farmacologia e Toxicologia</li> <li>• Anatomia Sistemática IV e V</li> <li>• Ética, Deontologia e Legislação em Saúde</li> <li>• Técnicas e Diagnóstico Osteopático V e VI</li> <li>• Metodologia Científica, Investigação e Trabalho Monográfico</li> <li>• Técnicas de Observação e Psicologia Terapêutica</li> <li>• Ensino Clínico</li> <li>• Trabalho Clínico e Estágio Profissional</li> </ul>
---

- Para finalizar as Instituições portuguesas, temos o Instituto de Técnicas de Saúde (ITS) que apresenta o seu plano de estudos, também, muito próprio e diferente de todos os outros ao longo de 4 anos de formação. Este Curso possui estágio curricular e casos clínicos supervisionados.

**Tabela 18: Plano de estudos do ITS**

<p><u>ITS</u></p> <p><u>1º Ano - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomofisiologia</li> <li>• Anatomia Palpatória e Manipulação aos Tecidos Moles</li> <li>• Osteopatia I</li> <li>• Microbiologia/imunologia</li> <li>• Introdução ao Diagnóstico Osteopático</li> <li>• Biomecânica</li> <li>• Técnicas de Avaliação Osteomuscular</li> </ul>	<p><u>ITS</u></p> <p><u>2º Ano - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fisiopatologia Clínica</li> <li>• Neurofisiologia</li> <li>• OSTEOPATIA II</li> <li>• Psicologia Clínica</li> <li>• Semiologia e Métodos de Diagnóstico</li> <li>• Bioquímica e Farmacologia</li> <li>• Fisiologia Neuromuscular</li> </ul>
<p><u>ITS</u></p> <p><u>3º Ano - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bioética e Saúde</li> <li>• Imagem</li> <li>• Ortopedia/Reumatologia/Traumatologia</li> <li>• Clínica Osteopática</li> <li>• Nutrição</li> <li>• Investigação e Análise de Dados</li> <li>• Suporte Básico de Vida</li> <li>• Clínica Pediátrica</li> </ul>	<p><u>ITS</u></p> <p><u>4º Ano - Unidades Curriculares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clínica Radiológica</li> <li>• Técnicas de Anatomia Palpatória e Terapia Miofascial</li> <li>• Introdução à Patologia</li> <li>• Marketing em Osteopatia</li> <li>• Clínica Osteopática</li> <li>• Casos Clínicos Supervisionados</li> </ul>

Terminada a apresentação da estrutura curricular de cada Escola, no que respeita às áreas de formação, é possível concluir que existe uma grande diferença não só entre os diferentes países europeus em estudo, como também dentro de cada país existem particularidades específicas de cada Instituição, sendo Portugal, o país que apresenta maior discrepância nos planos de estudo de cada Instituição.

## **CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo primordial empreender uma cartografia do panorama geral da formação em Osteopatia ao nível europeu.

Este capítulo pretende retomar e relembrar quais foram as motivações pessoais e profissionais e o contexto do tema deste estudo, bem como sublinhar as grandes conclusões e resultados deste trabalho. Pretende, ainda, fazer sobressair a mais-valia deste estudo e o que este trabalho traz de novo para o leitor e para a comunidade científica.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), “muitos autores referem que a escrita auxilia o pensamento. Contudo, este não constitui a única razão da escrita” (p. 259).

É importante voltar a referir estes autores neste capítulo que se irá desenvolver, porque de acordo com a citação acima e segundo aquilo que é minha convicção não nos devemos afastar, em momento algum, da publicação do nosso trabalho devido a numa fase inicial possuímos uma posição de investigação inexperiente. Conseguir uma proximidade com a publicação do nosso trabalho nem sempre é fácil, principalmente para quem se encontra num estatuto de investigação inexperiente.

Ainda segundo Bogdan & Biklen (1994), “a maior parte das pessoas escreve para obter um produto – um manuscrito que partilha com os outros” (p. 259). É a partir desta ideia que podemos retomar as motivações do tema deste trabalho. Um dos objetivos era precisamente não escrever só por escrever para obter um produto, antes pelo contrário, pretendia com este estudo trazer algo de útil e novo não só para mim, mas também para a comunidade científica, para os colegas osteopatas e para outros leitores com interesse nesta matéria. No fundo um dos objetivos era que este estudo fosse útil e não fosse mais um trabalho que iria passar a existir no meio de tantos outros, sem qualquer aplicabilidade e valor.

É, então, possível perceber que uma das tarefas mais importantes do investigador qualitativo é a escrita (Bogdan & Biklen, 1994).

Retomando, este estudo propôs-se conhecer a situação da formação em Osteopatia na Europa, através da análise de planos de estudo de vários Cursos em Osteopatia, desenvolvidos em várias instituições, em diferentes países europeus. Pretendeu-se com o mesmo produzir conhecimento sobre o ensino geral da Osteopatia na Europa, partindo

da realidade de um conjunto de escolas situadas em 4 países europeus (Bélgica, França, Inglaterra e Portugal), no sentido de caracterizar as semelhanças e diferenças entre os vários planos de formação e de compreender até que ponto as ofertas formativas nesta área são equivalentes (relativamente ao tipo e natureza da formação; estrutura curricular; duração da formação). Ou seja, pretendeu-se, desta forma, conhecer a oferta de planos de formação ao nível europeu e caracterizar as semelhanças ou diferenças que existem entre os diferentes países e instituições, com vista a compreender até que ponto as ofertas formativas nesta área são equivalentes (no que respeita ao tipo e natureza da formação; estrutura curricular; duração da formação, etc).

Importa recordar, que este estudo surge previamente à criação de licenciaturas em Osteopatia em Portugal, que foi muito recente e que estão a ter início neste presente ano letivo de 2016/2017. Por esta razão, este estudo não faz alusão a esta nova realidade, baseando os seus resultados na situação de formação em Osteopatia, em vigor até à presente data.

A presente dissertação que se desenvolveu através de um estudo exploratório, que envolveu a participação de 20 instituições de 4 países europeus e que, com base numa recolha documental e pesquisa arquivística exaustiva e aprofundada permitiu verificar a existência de diferenças consideráveis no que respeita ao nível de formação, à tipologia de instituição, ao número de anos de formação e à carga horária dos cursos em Osteopatia, nestes países europeus.

Com efeito, as grandes conclusões e resultados deste trabalho, que se desenvolveu ao longo do ano foram as seguintes:

- Por um lado foi possível perceber que existem diferenças consideráveis no que respeita ao nível de formação (apesar da diferença não ser grande, existe um maior número de escolas com formação de nível superior, quando comparado com o número de escolas de nível não superior), à tipologia da instituição (algumas instituições são equivalentes ao ensino universitário, outras instituições possuem formações ao nível superior e, existe ainda outro tipo de instituições como em Portugal), ao número de anos de formação (sobressaem, por exemplo, as escolas com quatro anos de formação em comparação com as escolas de um, de três e de cinco anos de formação) e à carga horária total (existe um maior número de escolas de carga horária total desconhecida em comparação com as restantes escolas), dos cursos em Osteopatia nestes países europeus.

- Por outro lado constatou-se e concluiu-se que relativamente à estrutura curricular de cada escola, no que respeita às áreas de formação, existe uma grande diferença não só entre os diferentes países europeus em estudo, como também dentro de cada país existem particularidades específicas de cada instituição, sendo Portugal, o país que apresenta maior discrepância nos planos de estudo de cada instituição.

Desta forma, podemos concluir que o que este trabalho traz de novo é a possibilidade de o leitor ficar, por um lado com um panorama geral da formação em Osteopatia ao nível europeu e, por outro lado com uma descrição da formação em Osteopatia na Europa, especialmente relativamente aos quatro países em estudo (Bélgica, França, Inglaterra e Portugal). Com este estudo foi possível caracterizar as semelhanças e diferenças entre os vários planos de formação e compreender até que ponto as ofertas formativas nesta área são equivalentes (relativamente ao tipo e natureza da formação; estrutura curricular; duração da formação).

#### **4.1. Limitações da dissertação**

Importa mencionar que esta, como qualquer outra investigação, está sempre em constante construção e em permanente melhoria.

Segundo Bogdan & Biklen (1994),

mais tarde, pode sempre rescrever ou modificar o que fez. A designação de “rascunho” é um truque que avalia a tensão, uma forma de suspender a leitura excessivamente crítica daquilo que escreveu, uma maneira de pôr de lado os sentimentos de incompetência. Muito frequentemente, acrescentando ou apagando algumas palavras, os “rascunhos” são facilmente convertidos em produtos finais (p. 258).

Ou seja, ao longo do desenvolvimento da investigação é normal que esta vá sofrendo construções, melhorias e alterações constantes.

Era objetivo da presente dissertação, como já foi referido várias vezes ao longo deste trabalho, realizar uma cartografia do panorama geral da formação em Osteopatia ao nível europeu. Apesar de o investigador ter conseguido superar as barreiras é importante referir que existiram algumas limitações ao longo deste trabalho.

Uma das grandes limitações deste estudo é que não permitiu que o mesmo fosse mais aprofundado encontra-se na escassa informação, que ainda hoje se sente na área da formação da Osteopatia.

Outra dificuldade encontrada na presente dissertação está relacionada com o facto de este estudo ter tido uma necessidade de procurar em diferentes países e em diferentes contextos, mas dificuldade esta que o investigador conseguiu ultrapassar. No entanto, não deixou de ser uma limitação e atrasar o trabalho.

Outra das limitações deste estudo está relacionada por um lado com a diversidade que existe na formação em Osteopatia (no que diz respeito ao tipo e à natureza) e por outro lado com as diferenças que existem relativamente à estrutura curricular, ao nível de formação, à tipologia da instituição (por exemplo ser superior ou não, ou de outro tipo), ao número de anos de formação e à carga horária dos Cursos em Osteopatia, nestes países europeus. Esta limitação com que nos deparámos criou diversas dúvidas e dificuldades à investigação. É de salientar, que apesar disto se conseguiu atingir uma leitura homogénea e encontrar sentido no meio de coisas tão diferentes.

Para finalizar e apesar do número de participantes no estudo, é importante sublinhar que este não tinha como pretensão generalizar os resultados à realidade da formação em Osteopatia, na Europa. No entanto, considera-se que constituiu um marco importante numa leitura alargada sobre esta realidade e como uma antecipação do que passa na formação em Osteopatia, na Europa. Podemos, então, concluir que temos a noção que este estudo não sendo exaustivo, não garante que todas as instituições com formação em Osteopatia percorram estas características, uma vez que o estudo revela que há muitas diferenças.

#### **4.2. Sugestão de trabalhos futuros/Recomendações e ideias de futuras investigações**

O desenvolvimento deste estudo permitiu uma reflexão mais alargada sobre a realidade da formação em Osteopatia em Portugal e na Europa e, nesse sentido, permitiu também o desenhar de novas questões de investigação e de novos estudos neste domínio. Como já foi referido anteriormente na metodologia, a escolha dos países e das instituições em estudo foi baseada em alguns fatores que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do trabalho. Recordando alguns desses fatores temos, por exemplo, por um lado a escassa informação para ter possibilidade do ponto de vista de investigação de abarcar

todas as escolas, em alguns casos a informação obtida não era suficiente para fazer parte do estudo e/ou não cumpriam os requisitos e critérios que foram definidos para fazer parte do estudo. Por outro lado, é ainda de lembrar que o tempo dedicado ao estudo não foi mais extensível a outras instituições e que a escolha foi baseada na informação disponível, para o tipo de análise que se queria fazer.

Seria importante que estudos próximos procurassem estender o estudo a mais países da União Europeia e sugere-se uma ampliação da análise de forma a abranger um maior número de instituições de ensino.

Com a criação de um conjunto de licenciaturas, em diferentes instituições de ensino superior ao nível nacional e que entrarão em funcionamento no ano letivo 2016/2017, sugere-se igualmente uma avaliação da implementação das licenciaturas no contexto nacional, que também seria interessante aprofundar em estudos próximos.

Além disso e, ainda no contexto nacional seria também pertinente e interessante que futuros trabalhos estudassem e acompanhassem quais as possibilidades de progredir com os estudos académicos em Osteopatia e de implementar estudos Pós-Graduados, Mestrados e Doutoramentos.

Sendo Inglaterra o país europeu de maior tradição no ensino da Osteopatia e, existindo um grande prestígio da Escola Inglesa de Osteopatia (sendo possivelmente a British School of Osteopathy a maior referência), sugere-se, também, um estudo que nos parece bastante relevante e que está relacionado com quais os requisitos necessários para que as licenciaturas em Portugal sejam equivalentes às de outros países europeus e, consequentemente para que se possa trabalhar em qualquer parte da Europa.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. (7ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- DiGiovanna, E.L, Schiowitz, S., Dowling, D.J. (2005). *An Osteopathic Approach to Diagnosis and Treatment*. (3rd ed.). United States of America: Lippincott Williams & Wilrins.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e Práxis*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pité, J. (1997). *Dicionário Breve de Sociologia*. (1ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Ricard, F., Sallé, J.L. (2003). *Tratado de Osteopatía*. (3ª ed.). Madrid: Editorial Medica panamericana.
- Roulier, G. (1995). *La Práctica De La Osteopatía: Principios, técnicas e indicaciones terapéuticas*. (1ª ed.). Madrid: EDAF.
- Stone, C. (1999). *Science in the Art of Osteopathy: Osteopathic principles and practice*. (1ª ed.). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Tricot, P. (2003). *Osteopatía: Una terapia por descubrir*. (1ª ed.). Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (1ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

### Fontes:

- a) Relatórios

EU (2013). *Osteopathic healthcare provision*. European Standard prEN 16686.

Disponível em:

[https://standards.cen.eu/dyn/www/f?p=204:110:0:::FSP\\_PROJECT:38396&cs=1DA46E80D2786674FD7B18206E8642D71](https://standards.cen.eu/dyn/www/f?p=204:110:0:::FSP_PROJECT:38396&cs=1DA46E80D2786674FD7B18206E8642D71)

#### b) Instituições

BRITISH SCHOLL OF OSTEOPATHY (BSO) - <http://www.bso.ac.uk/>

British College of Osteopathic Medicine (BCOM) - <http://www.bcom.ac.uk/>

CONSERVATOIRE SUPÉRIEURE D'OSTÉOPATHIE (CSO) - <http://www.osteo.fr/>

Ecole d'Ostéopathie Paris (L'EO PARIS) - <http://www.ecole-osteopathie-paris.fr/>

Escola Superior de Medicina Oriental e Terapêuticas (E.S.M.O.T.) - <http://www.esmot.com/>

Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA - <http://www.erisa.pt/>

ESO PARIS SUPOSTEO - <http://eso-suposteo.fr/>

Estudos Avançados de Naturologia (EAN) - <http://ean.pt/>

HOLISTÉA (Collège Ostéopathique Européen) - <http://www.holistea.fr/>

IdHE (INSTITUT D'OSTÉOPATHIE) - <http://www.idheo.com/>

Institut Supérieur D'Ostéopathie Paris - <http://www.paris-osteopathie.com/wp/>

Instituto de Medicina Tradicional (I.M.T.) - <http://www.imt.pt/>

Instituto de Técnicas de Saúde (ITS) - <http://itsaude.com.pt/>

Instituto Kiro Portugal - <http://www.institutokirosportugal.com/>

Instituto Português de Naturologia (IPN) - <http://www.ipnaturologia.com/>

Le Collège Belge D'Ostéopathie - <http://www.c-b-o.org/>

OXFORD BROOKES UNIVERSITY - <http://www.brookes.ac.uk/homepage/>

The Belgian School of Osteopathy (BELSO) - <http://www.belso.be/>

The College of Osteopaths - <http://www.collegeofosteopaths.ac.uk/>

The Surrey Institute of Osteopathic Medicine (NESCOT) - <http://www.nescot.ac.uk/>

c) Outras fontes

Forum for Osteopathic Regulation in Europe - <http://www.forewards.eu/>

General Osteopathic Council (GOsC) - <http://www.osteopathy.org.uk/home/>

Osteopata Augusto J Henriques - <http://www.osteopata-augustojhenriques.com/>

OSTEOPATIA EM PORTUGAL - <http://www.osteopatiaemportugal.com.pt>

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) - <http://www.qaa.ac.uk/en>



## **ANEXOS**



**ANEXO 1:**  
**1º Nível de Análise da formação em Osteopatia por Instituição**

**Colégio Belga de Osteopatia (Le Collège Belge D'Ostéopathie)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
Médicos, graduação, pós-graduação e Mestrado em Fisioterapia	X		Colégio Belga de Osteopatia - Faculdade	5 Anos	2052 horas (1632 horas de aulas, 350 horas de pesquisa e trabalho de final de estudo e 70 horas de estágio)	

**The Belgian School of Osteopathy (BELSO)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
Fisioterapeuta	X		Escola Belga de Osteopatia	5 Anos	1500 horas	

**ESO PARIS SUPOSTEO / HOLISTÉA / IdHE (INSTITUT D'OSTÉOPATHIE) / Institut Supérieur D'Ostéopathie Paris / Ecole d'Ostéopathie Paris (L'EO PARIS) / CONSERVATOIRE SUPÉRIEURE D'OSTÉOPATHIE (CSO)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
Admissão ao 1º ano para titulares de licenciatura ou grau equivalente de bacharel; Admissões paralelas; Mudança de escola de Osteopatia	X		<b>ESO</b> – Escola Superior de Osteopatia <b>Holistéa</b> – Instituição de Ensino superior privada <b>IdHE</b> – Escola de Osteopatia de Ensino Superior <b>Institut Supérieur D'Ostéopathie Paris</b> - Instituição de Ensino superior privada <b>L'EO PARIS</b> - Escola de Osteopatia de Ensino Superior <b>CSO</b> - Estabelecimento de ensino superior privado	5 anos (+1 ano de especialização voluntária opcional)	4860h	1500h

**British College of Osteopathic Medicine (BCOM)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
	X		O Colégio Britânico de Medicina Osteopática (BCOM) é reconhecido internacionalmente como uma instituição de ensino osteopático especialista líder	O Diploma em Osteopatia (DO) é um programa de tempo integral de quatro anos		



### BRITISH SCHOOL OF OSTEOPATHY (BSO)

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
BBC com nota B em Biologia	X		Escola Britânica de Osteopatia	Estudo em tempo integral, 4 Anos		

### OXFORD BROOKES UNIVERSITY

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
<ul style="list-style-type: none"> <li>·BBB no nível A: deve incluir Biologia/Biologia Humana.</li> <li>·BB no nível A (deve incluir Biologia/Biologia Humana), além de BB na AS- nível.</li> <li>·GNVQ avançada: módulos com um perfil distinção além de A- nível da série B.</li> <li>·Outros módulos GNVQ não sobrepostos também com um perfil de distinção.</li> <li>·Dupla premiação VCE (12 unidades) em Ciência, grau BB com a não sobreposição de A- nível da série B.</li> <li>·Prémio VCE duplo (12 unidades) em Saúde e Assistência Social no BB com o grau de nível A- base Biologia B.</li> <li>·Diplomas BTEC nacionais, HNC e HND, com a biologia como um tema central - perfil distinção no ano final.</li> <li>·Diploma Avançado no grau B, incluindo nível A Biologia/Biologia Humana no grau C, GCSE Ciência no grau C.</li> <li>· Scottish Highers : mínimo de 5 disciplinas (incluindo Biologia, Matemática e Inglês)</li> </ul>	X		Oxford Brookes University	4 Anos		

### The College of Osteopaths

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 GCSE assuntos graus A-C incluindo Matemática e Inglês e 2 qualificações de nível avançado ou equivalentes profissional (de preferência em disciplinas de ciências) ou,</li> <li>- Um Diploma Nacional BTEC no assunto relevante ou,</li> <li>- Um acesso a H.E. Certificado ou Diploma ou módulos Open University relevantes</li> <li>- O Colégio também reconhece qualificações equivalentes internacionais, como o International Baccalaureate, e graus de outras disciplinas.</li> <li>- Os candidatos sem requisitos mínimos de entrada ou qualificações não-científicos pode ser oferecida a oportunidade de concluir curso de fundação da Academia.</li> </ul>	X		Colégio de Osteopatia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 Anos (Bachelor of Osteopathy Pathway)</li> <li>- 6 Anos (Master of Osteopathy Pathway)</li> </ul>		

**The Surrey Institute of Osteopathic Medicine (NESCOT)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
<p>As qualificações mínimas de entrada para o programa são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 240 UCAS pontos ou:</li> <li>- De níveis A: 3 a níveis em grau C, incluindo 2 disciplinas com base científica</li> <li>- BTEC: MMM em BTEC National Diploma</li> <li>- Acesso Diploma: Acesso ao Ensino Superior (Science base): perfil Mérito</li> <li>-Plus: GCSE (A * C): mínimo de cinco temas, incluindo Matemática e Inglês.</li> <li>- São consideradas uma série de qualificações alternativas ou experiência que é equivalente à oferta típica. As candidaturas de estudantes internacionais com qualificações equivalentes são bem vindas.</li> <li>- A pontuação IELTS mínimo de 6 em geral, sem qualquer elemento inferior a 5,5, ou equivalente é necessário para aqueles para quem o Inglês não é sua primeira língua.</li> <li>- Divulgação e serviço de restrição de apuramento (DBS) é necessária.</li> </ul>	X		Faculdade	4 Anos		

### Estudos Avançados de Naturologia (EAN)

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
Técnico de Saúde/Terapeuta – por exemplo: Naturólogos, fisioterapeutas, médicos, enfermeiros, massagistas desportivos, auxiliares de Fisioterapeuta, Licenciados em Ciências do Desporto-Educação Física e Desporto, e outros profissionais de saúde interessados em osteopatia.		X (Curso de Formação - ação de formação avançada, desenvolvida para profissionais de saúde e indivíduos com conhecimentos das terapias corporais)	Instituição de Estudos Avançados de Naturologia	13 meses	300 h	

### Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
12º Ano ou equivalente; Profissão na área da saúde		X (Curso Livre de Osteopatia)	Escola Superior de Saúde	4 anos (240 ECTS)	3415h num total de 6000h	2000h

**Escola Superior de Medicina Oriental e Terapêuticas (E.S.M.O.T.)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
Ter concluído 12º ano		X	Escola Superior de Medicina Oriental e Terapêuticas	8 semestres letivos	Regime de Formação Geral – 3586 horas Regime Intensivo de Formação Geral – 3080 horas	

**Instituto de Medicina Tradicional (I.M.T.)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
Candidatos com 12º ano de escolaridade. Candidatos sem o 12º ano de escolaridade sujeitos a prova de acesso e entrevista.		X	Instituição de Qualificação Formadora – Entidade privada Instituto de Medicina Tradicional	4 anos letivos	5960h distribuídas da seguinte forma: • 2400h de Creditação de Horas de Contacto – CHC • 3560h de Creditação de Horas de Auto-Estudo Orientado - CHAEO	2070h

**Instituto Kiros Portugal**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
12º Ano		X	Escola Profissional certificada pela DGERT – Instituto de formação na área da saúde, vocacionado para a Área das Terapias Manuais	4 anos	5745h	1630h

**Instituto Português de Naturologia (IPN)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
12º ano de escolaridade. A seleção será feita tendo em conta as habilitações, uma entrevista e prioridade de inscrição. Adesão de candidaturas especiais para maiores de 23 anos sem 12º ano de escolaridade.		X	Instituição particular	6 semestres (com estágio incluído) – 3 anos	3100h (horas letivas e não letivas, de acordo com o horário e calendarização entregue ao aluno no início de cada ano letivo)	

**Instituto de Técnicas de Saúde (ITS)**

Nível de Formação				Duração		
Pré-Requisitos	Formação Superior	Formação não Superior	Tipo de instituições	Anos	Carga letiva Total	Carga letiva Prática
12º Ano		X	Instituição que ministra cursos de Osteopatia em parcerias com: Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa (ESSCVP) e o Instituto Piaget	4 anos		

## ANEXO 2:

### 2º Nível de Análise da formação em Osteopatia por Instituição

**Colégio Belga de Osteopatia (Le Collège Belge D'Ostéopathie)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
1º Ano	Módulo de tratamento geral osteopático TGO (GOT)							
	Módulo de Anatomia e Palpação							
	Módulo de Biomecânica							
	Módulo da Bacia							
	Módulo do Membro Inferior							
	Módulo da Coluna Lombar							
	Módulo da Osteopatia Funcional							
	Módulo de Fisiologia							
	Módulo de Semiologia Médica							
	Módulo de Radiologia e Imagem Médica							
2º Ano	Módulo de tratamento geral osteopático TGO (GOT)							
	Módulo de Anatomia e Palpação							
	Módulo de Biomecânica							
	Módulo da Osteopatia Funcional							
	Módulo da Coluna Lombar, Torácica e classificações							
	Módulo da Cintura Escapular e Membro Superior							
	Módulo da História e Filosofia							
	Módulo de Complemento de Neurofisiologia							
3º Ano	Módulo de Anatomia e Palpação							
	Módulo de Biomecânica							
	Módulo da Osteopatia Funcional							
	Módulo Funcional Cranio-sacral							



	Módulo de Osteopatia Visceral						
	Módulo de Coluna Cervical						
	Módulo de Semiologia Médica						
	Módulo de Radiologia e Imagem Médica						
4º Ano	Módulo de Anatomia e Palpação						
	Módulo de Embriologia						
	Módulo de Nutrição						
	Módulo da Osteopatia Funcional						
	Módulo Funcional Cranio-sacral						
	Módulo de Osteopatia Visceral						
	Módulo de Síntese em Osteopatia Estrutural						
	Módulo de Administração do Gabinete						
	Módulo de Complemento de Neurofisiologia						
	Módulo de Semiologia Médica						
	Módulo de Radiologia e Imagem Médica						
5º Ano	Módulo de Anatomia e Palpação						
	Módulo da Osteopatia Funcional						
	Módulo Funcional Cranio-sacral						
	Módulo de Osteopatia Visceral						
	Módulo de Nutrição						
	Módulo de Semiologia Médica						
	Síntese e revisão de abertura nas escolas europeias						
	Módulo de Clínica						
	Júri TFE						
	Júri Clínica						
<b>Currículo na ESO</b>	Módulo Maidstone						

**The Belgian School of Osteopathy (BELSO)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
	História da osteopatia (limites e alcances) - Legislação - Ética	Ciências Humanas				6		
	- Embriologia; - Histologia; - Biologia; - Fisiologia da criança e do adulto	Ciências Básicas no conceito e técnicas osteopáticas:				200 (40 por ano letivo)		
	- Exames/Técnicas Médicas; - Semiótica da criança e do adulto; - Endocrinologia	Ciências Médicas como parte da abordagem osteopática				230 (46 por ano letivo)		
	- Biomecânica (parietal, cranial e visceral); - Posturologia; - Anatomia palpatória e técnica palpatória, - Exame clínico e testes; - Teorias e práticas osteopáticas; - Teoria e prática dos tratamentos osteopáticos específicos	Arte da osteopatia, conceito e técnica osteopática				470 (94 por ano letivo)		
	- Trabalhos práticos, casos clínicos, formação interna dirigida, preparação clínica. - Revisões para aprofundar as práticas técnicas e síntese	Clínica Osteopática na Escola				190 (38 por ano letivo)		
	Estágio Clínico num gabinete	Estágio Clínico num gabinete				250 (50 horas no terceiro ano e 100 horas por ano letivo no 4º e 5º ano)		

**ESO PARIS SUPOSTEO / HOLISTÉA / IdHE (INSTITUT D'OSTÉOPATHIE) / Institut Supérieur D'Ostéopathie Paris / Ecole d'Ostéopathie Paris (L'EO PARIS) / CONSERVATOIRE SUPÉRIEURE D'OSTÉOPATHIE (CSO)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
<b>1º Ano – PRIMEIRO CICLO</b>	Biologia celular	Ciências básicas				60		
	Histologia – Embriologia – Genética	Ciências básicas				70		
	Biofísica e biomecânica	Ciências básicas				60		
	Anatomia e fisiologia geral	Ciências básicas				20		
	Anatomia e fisiologia do sistema nervoso	Ciências básicas				40		
	Anatomia e fisiologia do sistema músculo-esquelético	Ciências básicas				92		
	Anatomia e fisiologia do sistema cardiovascular e respiratório	Ciências básicas				40		
	Anatomia e fisiologia dos sistemas digestivo, endócrino e genitourinário	Ciências básicas				40		
	Anatomia e fisiologia dos sistemas tegumentar e sensorial	Ciências básicas				40		
	Os modelos conceptuais da osteopatia	Osteopatia: fundamentos e modelos				40		
	Anatomia palpatória	Prática osteopática				120		
	Palpação osteopática	Prática osteopática				20		
	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região apendicular inferior	Prática osteopática				60		
	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região lombar, pélvica e abdominal	Prática osteopática				90		
<b>1º Ano – PRIMEIRO CICLO</b>	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região apendicular superior	Prática osteopática				30		

	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região cervico-cefálica	Prática osteopática			60		
	Metodologia de comunicação oral e escrita – métodos de trabalho	Métodos e ferramentas de trabalho			20		
	Conceção e condução de um projeto de intervenção osteopática	Formação prática clínica			50		
2º Ano – PRIMEIRO CICLO	Hematologia - Imunologia	Ciências básicas			60		
	Biofísica e biomecânica	Ciências básicas			40		
	Anatomia e fisiologia do sistema nervoso	Ciências básicas			60		
	Anatomia e fisiologia do sistema músculo-esquelético	Ciências básicas			48		
	Anatomia e fisiologia do sistema cardiovascular e respiratório	Ciências básicas			30		
	Anatomia e fisiologia dos sistemas digestivo, endócrino e genitourinário	Ciências básicas			40		
	Infecciologia/Doenças Infecciosas	Semiologia das alterações do estado de saúde			20		
	Semiologia em condições músculo-esqueléticas	Semiologia das alterações do estado de saúde			70		
	Semiologia em condições cardíacas e respiratórias	Semiologia das alterações do estado de saúde			50		
2º Ano – PRIMEIRO CICLO	Psicologia e psicossomática	Ciências humanas, ciências sociais, gestão			20		
	As bases de diagnóstico e tratamento osteopático	Osteopatia: fundamentos e modelos			40		
	Raciocínio e abordagem clínica osteopática	Osteopatia: fundamentos e modelos			20		
	Anatomia palpatória	Prática osteopática			30		
	Palpação osteopática	Prática osteopática			36		
	Métodos e meios de diagnóstico de oportunidade	Prática osteopática			20		
	Aprendizagem dos meios de	Prática osteopática			100		

	diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região lombar, pélvica e abdominal					
	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região torácica e escapular	Prática osteopática			100	
	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região apendicular superior	Prática osteopática			50	
	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região cervico-cefálica	Prática osteopática			80	
	Gestos e cuidados de emergência	Prática osteopática			12	
	Formação prática clínica	Formação prática clínica			70	
<b>3º Ano – PRIMEIRO CICLO</b>	Anatomia e fisiologia do sistema nervoso	Ciências básicas			20	
	Exames clínicos	Semiologia das alterações do estado de saúde			20	
	Semiologia em condições do sistema nervoso	Semiologia das alterações do estado de saúde			50	
	Semiologia em condições músculo-esqueléticas	Semiologia das alterações do estado de saúde			50	
	Semiologia em condições do sistema digestivo e endócrino	Semiologia das alterações do estado de saúde			46	
	Semiologia em condições do sistema genitourinário	Semiologia das alterações do estado de saúde			42	
	Psicologia e psicossomática	Ciências humanas, ciências sociais, gestão			12	
	Sociologia geral e sociologia da saúde	Ciências humanas, ciências sociais, gestão			16	
	Saúde pública	Ciências humanas, ciências sociais, gestão			16	

	Raciocínio e abordagem clínica osteopática	Osteopatia: fundamentos e modelos			40		
	Métodos e meios de diagnóstico de oportunidade	Prática osteopática			58		
	Implementação dos meios de diagnóstico e de tratamento em diferentes situações	Prática osteopática			20		
	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região apendicular inferior	Prática osteopática			20		
<b>3º Ano – PRIMEIRO CICLO</b>	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região lombar, pélvica e abdominal	Prática osteopática			40		
	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região torácica e escapular	Prática osteopática			80		
	Aprendizagem dos meios de diagnóstico, dos tratamentos osteopáticos e das técnicas apropriadas – Região cervico-cefálica	Prática osteopática			40		
	Relacionamento e comunicação no contexto de intervenção osteopática	Prática osteopática			20		
	Diagnóstico de oportunidade: como proceder em consulta	Prática osteopática			70		
	Metodologia e análise de artigos de pesquisa documental	Métodos e ferramentas de trabalho			30		
	Inglês científico e profissional	Métodos e ferramentas de trabalho			20		
	Realização de uma intervenção osteopática e orientação da relação num contexto de intervenção osteopática	Desenvolvimento de competências			50		
	Formação prática clínica	Formação prática clínica			210		
<b>4º Ano –</b>	Farmacologia geral	Semiologia das alterações do estado			40		

<b>SEGUNDO CICLO</b>		de saúde					
<b>4º Ano – SEGUNDO CICLO</b>	Exames clínicos	Semiologia das alterações do estado de saúde			40		
	Semiologia em condições do sistema nervoso	Semiologia das alterações do estado de saúde			20		
	Semiologia e fisiologia dos sistemas tegumentar e sensorial	Semiologia das alterações do estado de saúde			40		
	Semiologia das doenças do sistema imunológico e hematológico	Semiologia das alterações do estado de saúde			20		
	Semiologia em condições psiquiátricas	Semiologia das alterações do estado de saúde			24		
	Semiologia em condições pediátricas	Semiologia das alterações do estado de saúde			28		
	Dor	Semiologia das alterações do estado de saúde			20		
	Psicologia e psicossomática	Ciências humanas, ciências sociais, gestão			40		
	Raciocínio e abordagem clínica osteopática	Osteopatia: fundamentos e modelos			20		
	Diagnóstico de oportunidade: como proceder em consulta	Prática osteopática			60		
	Implementação dos meios de diagnóstico e de tratamento em diferentes situações	Prática osteopática			50		
	Metodologias de pesquisa e avaliação em osteopatia	Métodos e ferramentas de trabalho			24		
	Inglês científico e profissional	Métodos e ferramentas de trabalho			20		
	Avaliar uma situação e desenvolver um diagnóstico osteopático	Desenvolvimento de competências do osteopata			50		
	Conceção e condução de um projeto de intervenção osteopática	Desenvolvimento de competências do osteopata			30		
	Formação prática clínica	Formação prática clínica			450		
<b>5º Ano – SEGUNDO</b>	Semiologia em condições geriátricas	Semiologia das alterações do estado de saúde			20		

CICLO	Semiologia em condições desportivas	Semiologia das alterações do estado de saúde			12		
	Dietética e nutrição	Semiologia das alterações do estado de saúde			20		
	Legislação	Ciências humanas, ciências sociais, gestão			16		
	Ética e deontologia	Ciências humanas, ciências sociais, gestão			20		
	Gestão	Ciências humanas, ciências sociais, gestão			20		
	Metodologia de análise da prática profissional	Métodos e ferramentas de trabalho			24		
	Inglês científico e profissional	Métodos e ferramentas de trabalho			30		
	Analisar e desenvolver a prática profissional	Desenvolvimento de competências do osteopata			48		
	Preparar a instalação profissional	Desenvolvimento de competências do osteopata			16		
	Formação prática clínica	Formação prática clínica			720		
	Memória	Memória			20		



**British College of Osteopathic Medicine (BCOM)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
<b>1º Ano – Palestras/Seminários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomia: Osteologia e Artrologia</li> <li>- Fisiologia Cardio-respiratória</li> <li>- Anatomia: Neurologia</li> <li>- Anatomia: Miologia</li> <li>- Nutrição e Bioquímica</li> <li>- Fisiologia Gastrointestinal, Renal e Endócrina</li> <li>- Princípios da Osteopatia</li> </ul>							
<b>1º Ano – Aulas Práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomia: A Dissecção e o Colégio Real de Cirurgiões (The Royal College of Surgeons)</li> <li>- Técnica de Osteopatia</li> <li>- Técnica de tecidos moles</li> </ul>							
<b>2º Ano – Palestras/Seminários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomia Integrada</li> <li>- Diagnóstico</li> <li>- A Mecânica da Coluna Vertebral</li> <li>- Nutrição Clínica e Dietética</li> <li>- Fisiologia</li> <li>- Patologia</li> <li>- Fisiologia do Exercício</li> </ul>							

<b>2º Ano – Aulas Práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomia: A Dissecção e o Colégio Real de Cirurgiões (The Royal College of Surgeons)</li> <li>- Teoria clínica e observação</li> <li>- Fisiologia do Exercício</li> <li>- Métodos Clínicos</li> <li>- Diagnóstico e Técnica Osteopática</li> <li>- Técnicas clínicas de tecidos moles</li> <li>- Técnica de Osteopatia</li> </ul>						
<b>3º Ano – Palestras/Seminários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico Diferencial</li> <li>- Reumatologia, Ortopedia e Imagem</li> <li>- Psicologia</li> <li>- Pediatria</li> <li>- Metodologia de Pesquisa</li> <li>- A Mecânica Periférica</li> <li>- Terapêutica Natural Aplicada</li> <li>- Farmacologia Aplicada</li> </ul>						
<b>3º Ano – Aulas Práticas</b>	Prática Clínica						
<b>4º Ano – Palestras/Seminários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reumatologia, Ortopedia e Imagem Clínica</li> <li>- Obstetrícia e Ginecologia Clínica</li> <li>- Dermatologia e Gerontologia</li> <li>- Psicossomática Clínica</li> <li>- Práticas de Gestão e Auditoria</li> </ul>						
<b>4º Ano – Aulas Práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de Osteopatia</li> <li>- Prática Clínica</li> </ul>						

**BRITISH SCHOOL OF OSTEOPATHY (BSO)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
<b>1º Ano – Palestras/Seminários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento da biologia e da embriologia</li> <li>- Anatomia humana</li> <li>- Anatomia aplicada</li> <li>- Filosofia da ciência</li> <li>- Fisiologia</li> <li>- Base conceptual da osteopatia</li> <li>- Psicologia</li> <li>- Sociologia</li> <li>- Pensamento crítico</li> </ul>							
<b>1º Ano – Aulas Práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palestras técnicas</li> <li>- Tutoriais técnicas</li> <li>- Técnica aplicada (incluindo manual e recursos multimédia)</li> </ul>							
<b>1º Ano – Experiência clínica/tutoriais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 ou 3 sessões de observação clínica de meio dia cada prazo</li> <li>- História da osteopatia</li> <li>- Gestão</li> <li>- O papel do SNS e da osteopatia na área da saúde</li> <li>- Competências de comunicação</li> <li>- Competências no exame do paciente</li> </ul>							

<p><b>2º Ano – Palestras/Seminários</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomia da cabeça e do pescoço</li> <li>- Desenvolvimento da criança</li> <li>- Desenvolvimento da biologia e da embriologia</li> <li>- Gravidez e parto</li> <li>- Base conceptual da osteopatia</li> <li>- Psicologia</li> <li>- Dor e gestão da dor</li> <li>- Patologia</li> <li>- Idade adulta e velhice</li> <li>- Sistema neuro-músculo-esquelético</li> <li>- Neurologia</li> <li>- Métodos de pesquisa</li> <li>- Estatística</li> </ul>						
<p><b>2º Ano – Aulas Práticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palestras técnicas</li> <li>- Tutoriais técnicas</li> <li>- Técnica aplicada (incluindo manual e recursos multimédia)</li> <li>- Introdução à técnica complementar</li> <li>- Introdução aos estudos de movimento involuntário - técnica cranial</li> </ul>						

<b>2º Ano – Experiência clínica/tutoriais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meio dia de observação clínica e história clínica da sessão semanal (2 termos)</li> <li>- Competências no exame do paciente</li> <li>- Ética</li> <li>- Competências de comunicação</li> <li>- Desenvolvimento do profissional</li> <li>- Prática clínica de diagnóstico</li> <li>- Avaliação e diagnóstico osteopático</li> <li>- 2-4 semanas de prática clínica nas férias</li> </ul>						
<b>3º Ano – Palestras/Seminários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neurologia clínica</li> <li>- Ortopedia e reumatologia</li> <li>- Sistema neuro-músculo-esquelético</li> <li>- Conceitos da osteopatia em ambiente clínico</li> <li>- Estudos de pesquisa</li> </ul>						
<b>3º Ano – Aulas Práticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palestras técnicas</li> <li>- Tutoriais técnicas</li> <li>- Técnica aplicada (incluindo manual e recursos multimédia)</li> <li>- Reabilitação clínica</li> <li>- Introdução à técnica visceral</li> </ul>						

**OXFORD BROOKES UNIVERSITY**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
1º Ano	Estrutura em Saúde e Doença 1							45
	Função na saúde e na doença 1							30
	Filosofia osteopática e princípios							15
	Prática Clínica Osteopática 1							15
	Parcerias 1: Introdução à utilização de evidências no profissional							15
2º Ano	Parcerias 2: Desenvolvimento de práticas eficazes de trabalho							15
	Estrutura em Saúde e Doença 2							45
	Função na saúde e na doença 2							45
	Prática Clínica Osteopática 2							15
3º Ano	Osteopática Avaliação e Gestão de Pacientes 1							45
	Prática Clínica Osteopática 3							60
	Parcerias 3: Gestão de Colaboração							15
	Projetos de Pesquisa Avançada							20
	Dissertação							60
4º Ano	Avaliação Osteopática Avançada e Gestão de Pacientes							20
	Gestão da incerteza clínica							20
	Prática Clínica Osteopática Avançada							40
	Gestão de Finanças em Saúde e Assistência Social							20

## The College of Osteopaths

### Bachelor of Osteopathy Pathway

HE Award	Cert HE (Studies in Manual Therapy) (120 credits)		Dip HE (Studies in Manual Therapy) (240 credits)		BSc (Studies in Manual Therapy) (300 credits)		BSc (Hons) (Studies in Manual Therapy) (360 credits)		B Ost 405 credits-	GOsC Registration
	YEAR ONE		YEAR TWO		YEAR THREE		YEAR FOUR		YEAR FIVE	
	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2
	LEVEL 4		LEVEL 5		LEVEL 6					
Clinical Osteopathy	Clinical Osteopathy 1 (100 hrs)  OSTE40029 30 credits		Clinical Osteopathy 2 (200 hrs)  OSTE50034 30 credits		Clinical Osteopathy 3 (250 hrs)  OSTE60041 30 credits		Clinical Osteopathy 4 (300 hrs)  OSTE60030 30 credits		Clinical Osteopathy 5 (350 hrs)  OSTE60044 30 credits	FCCA  0 Credits
Osteopathic Theory & Practice (OTP)	Introduction to OTP  OSTE40037 15 credits	Application of OTP  OSTE40040 15 credits		Exploration of OTP  OSTE50033 15 credits	Analysis of OTP  OSTE50032 15 credits		Integration of OTP  OSTE60041 15 credits		Reflection on OTP  OSTE60018 15 credits	
Health, Function & Dysfunction	Form & Function  OSTE40036 30 credits		Tissue Function & Dysfunction  OSTE40039 15 credits	Natural Therapeutics for Osteopaths  OSTE50042 15 credits	Dysfunction & Disease  OSTE50031 30 credits		Osteopathic Analysis of Dysfunction & Disease  OSTE60043 15 credits		Professional Osteopathic Practice  OSTE60017 15 credits	
Reflection, Evidence & Professional Skills (REPS)	REPS 1 in Osteopathy  OSTE40035 15 credits				REPS 2 in Osteopathy  OSTE50038 15 credits		REPS 3 in Osteopathy  OSTE60020 15 credits			

## Master of Osteopathy Pathway

HE Award	Cert HE (Studies in Manual Therapy) (120 credits)			Dip HE (Studies in Manual Therapy) (240 credits)			BSc (Studies in Manual Therapy) (300 credits)		BSc (Hons) (Studies in Manual Therapy) (360 credits)		MOst (480 credits)		GOsC Registration			
	YEAR ONE		YEAR TWO			YEAR THREE		YEAR FOUR		YEAR FIVE			YEAR SIX			
	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2	Sem 1	Sem 2		
	LEVEL 4			LEVEL 5			LEVEL 6			LEVEL 7						
Clinical Osteopathy	Clinical Osteopathy 1 (100 hrs)  OSTE40029 30 credits		Clinical Osteopathy 2 (200 hrs)  OSTE50034 30 credits			Clinical Osteopathy 3 (250 hrs)  OSTE60041 30 credits		Clinical Osteopathy 4 (300 hrs)  OSTE60030 30 credits		Osteopathic Clinical Learning  OSTE70021 15 credits		Clinical Osteopathy 6 (350 hrs)  OSTE70045 30 credits		FCCA 0 Credits		
Osteopathic Theory & Practice (OTP)	Introduction to OTP  OSTE40037 15 credits		Application of OTP  OSTE40040 15 credits		Exploration of OTP  OSTE50033 15 credits		Analysis of OTP  OSTE50032 15 credits		Integration of OTP  OSTE60041 15 credits		Reflection on OTP  OSTE60018 15 credits		Studies in the field options  15 credits (one only)*	Studies in the field options  15 credits (one only)*		
Health, Function & Dysfunction	Form & Function  OSTE40036 30 credits		Tissue Function & Dysfunction  OSTE40039 15 credits		Natural Therapeutics for Osteopaths  OSTE50042 15 credits		Dysfunction & Disease  OSTE50031 30 credits		Osteopathic Analysis of Dysfunction & Disease  OSTE60043 15 credits		Professional Osteopathic Practice  OSTE60017 15 credits					
Reflection, Evidence & Professional Skills (REPS)	REPS 1 in Osteopathy  OSTE40035 15 credits					REPS 2 in Osteopathy  OSTE50038 15 credits		REPS 4 in Osteopathy  OSTE70027 60 credits								



**The Surrey Institute of Osteopathic Medicine (NESCOT)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
<b>1º Ano (Nível 4)</b>	Estrutura e função anatómica							60
	Princípios osteopáticos e Técnica 1							30
	Introdução à Prática Profissional							30
<b>2º Ano (Nível 5)</b>	Doença humana e Disfunção							30
	Estudos de diagnóstico							30
	Princípios osteopáticos e Técnica 2							30
	Fundação na prática profissional							30
<b>3º Ano (Nível 6)</b>	Diagnóstico diferencial							30
	Desenvolver âmbito da prática							30
	Princípios osteopáticos e Técnica 3							30
	Desenvolvimento da Prática Profissional							30
<b>4º Ano (Nível 6)</b>	Proposta de pesquisa							60
	Medicina Osteopática Aplicada							30
	Desenvolvimento Profissional Autónomo							30

### Estudos Avançados de Naturologia (EAN)

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
Módulos de Formação	Anatomofisiologia					20		
	Filosofia Osteopática					20		
	Técnicas Manipulativas					60		
	Diagnóstico Osteopático					54		
	Semiologia					22		
	Patologia/Diagnóstico Diferencial					42		
	Biomecânica/Avaliação Ortopédica					40		
	Clínica Osteopática					18		
	Seminários					17		
			Estágio Não Curricular					

**Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches/ERISA**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
<b>Nível I</b>	Anatomia Funcional I				I / S1			5
	Biologia Celular e Molecular				I / S1			4
	Biofísica				I / S1			4
	Química Biológica				I / S1			4
	Inglês Técnico				I / S1			4
	Fundamentos de Osteopatia				I / S1			4
	Teoria e Métodos Osteopáticos I				I / S1			5
	Anatomia Funcional II				I / S2			5
	Fisiologia Humana I				I / S2			5
	Bioética e Deontologia				I / S2			4
	Histologia e Embriologia				I / S2			5
	Biomecânica e Cinesioterapia Aplicada				I / S2			5
	Teoria e Métodos Osteopáticos II				I / S2			6
<b>Nível II</b>	Fisiologia Humana II				II / S1			5
	Fundamentos de Investigação em Saúde				II / S1			5
	Bioquímica Geral				I / S1			5
	Psicologia em Prática Clínica				II / S1			4
	Ergonomia				II / S1			5
	Teoria e Métodos Osteopáticos III				II / S1			6
	Semiologia Clínica e Laboratorial				II / S2			4
	Neuroanatomia Funcional				II / S2			4
	Patologia Geral				II / S2			5
	Saúde Pública e Epidemiologia				II / S2			4
	Fundamentos e Investigação em Saúde II				II / S2			4
	Dermatologia				II / S2			3
	Teoria e Métodos Osteopáticos IV				II / S2			6
<b>Nível III</b>	Farmacologia Geral				III / S1			5

	Neuropatias			III / S1			5
	Nutrição e Alimentação			III / S1			4
	Ginecologia e Obstetrícia			III / S1			3
	Teoria e Métodos Osteopáticos V			III / S1			5
	Estágio I		Estágio Curricular supervisionado	III / S1			8
	Toxicologia			III / S2			3
	Reumatologia			III / S2			5
	Ortopedia e Traumatologia			III / S2			5
	Teoria e Métodos Osteopáticos VI			III / S2			6
	Estágio II		Estágio Curricular supervisionado	III / S2			11
Nível IV	Exames Complementares de Diagnóstico I			IV / S1			4
	Emergência e Suporte Básico de Vida			IV / S1			3
	Monografia			IV / S1			6
	Teoria e Métodos Osteopáticos VII			IV / S1			6
	Estágio III		Estágio Curricular supervisionado	IV / S1			11
	Gestão e Administração de Unidades de Saúde			IV / S2			4
	Exames Complementares de Diagnóstico II			IV / S2			4
	Teoria e Métodos Osteopáticos VIII			IV / S2			6
	Seminários Temáticos em Osteopatia			IV / S2			2
	Estágio IV		Estágio Curricular supervisionado	IV / S2			14

**Escola Superior de Medicina Oriental e Terapêuticas (E.S.M.O.T.)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
1º Ano	Osteopatia I prática estrutural: História e princípios da Osteopatia	Ciências Médicas Ocidentais				4	Teórico-prática	
	Osteopatia I prática estrutural: Pélvis: Sacro e coxis	Ciências Médicas Ocidentais				64	Teórico-prática	
	Osteopatia I prática estrutural: Pélvis: Coluna lombar	Ciências Médicas Ocidentais				70	Teórico-prática	
	Posturologia / Cinesiologia	Ciências Gerais				6	Teórica	
	Cadeias musculares dos membros inferiores	Ciências Gerais				6	Teórica	
	Anatomia I – Osteologia / Artrologia	Ciências Médicas				34	Teórica	
	Psicologia I	Ciências Gerais				20	Teórica	
	Nutrição I	Ciências Médicas Ocidentais				20	Teórica	
	Fitoterapia Ocidental I	Ciências Gerais				26	Teórica	
	Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho	Ciências Gerais				24	Teórica	
	Princípios Deontológicos	Ciências Gerais				14	Teórica	
	Desenvolvimento Pessoal e Cívico	Formação Geral				12	Teórica	
	Técnicas de Estudo e Metodologia do Trabalho Científico I	Formação Geral				8	Teórica	
	Bioquímica	Ciências Gerais				10	Teórica	
	Citologia	Ciências Gerais				8	Teórica	
	Setembro Revisões / Avaliações					50	Teórico-prática	
	Horas Creditadas - Horas de Trabalho Científico					250	Teórica	
2º Ano	Osteopatia II prática estrutural: Quadril	Ciências Médicas Ocidentais				24	Teórico-prática	
	Osteopatia II prática estrutural: Joelho	Ciências Médicas Ocidentais				20	Teórico-prática	

	Osteopatia II prática estrutural: Pé / Tornozelo	Ciências Médicas Ocidentais			20	Teórico-prática	
	Osteopatia II prática estrutural: Coluna dorsal	Ciências Médicas Ocidentais			40	Teórico-prática	
	Osteopatia II prática estrutural: Coluna cervical	Ciências Médicas Ocidentais			40	Teórico-prática	
	Cadeias musculares dos membros superiores	Ciências Gerais			6	Teórica	
	Nutrição II	Ciências Médicas Ocidentais			24	Teórica	
	Fitoterapia Ocidental II	Ciências Gerais			20	Teórica	
	Anatomia II – Miologia	Ciências Médicas Ocidentais			18	Teórica	
	Fisiologia I	Ciências Médicas Ocidentais			28	Teórica	
	Psicologia II	Ciências Gerais			22	Teórica	
	Imagiologia I	Ciências Médicas Ocidentais			26	Teórica	
	Técnicas de Estudo e Metodologia do Trabalho Científico II	Formação Geral			6	Teórica	
	Farmacologia	Ciências Gerais			10	Teórica	
	Suporte Básico de Vida	Ciências Médicas Ocidentais			12	Teórico-prática	
	Setembro Revisões / Avaliações				50	Teórico-prática	
	Horas Creditadas - Horas de Trabalho Científico				250	Teórica	
<b>3º Ano</b>	Osteopatia III prática estrutural: Ombro	Ciências Médicas Ocidentais			26	Teórico-prática	
	Osteopatia III prática estrutural: Cotovelo	Ciências Médicas Ocidentais			24	Teórico-prática	
	Osteopatia III prática estrutural: Pulso/Mão	Ciências Médicas Ocidentais			26	Teórico-prática	
	Osteopatia Craneal: Temporal / etmóide / frontal / occipital	Ciências Médicas Ocidentais			24	Teórico-prática	
	Osteopatia Craneal: Sistema fascial	Ciências Médicas Ocidentais			26	Teórico-prática	
	Osteopatia Craneal: Técnicas funcionais	Ciências Médicas Ocidentais			24	Teórico-	

3º Ano						prática	
	Nutrição III	Ciências Médicas Ocidentais			16	Teórica	
	Fitoterapia Ocidental III	Ciências Gerais			20	Teórica	
	Fisiologia II	Ciências Médicas Ocidentais			30	Teórica	
	Psicologia III	Ciências Gerais			28	Teórica	
	Exames Complementares de Diagnóstico I	Ciências Médicas Ocidentais			18	Teórica	
	Imagiologia II	Ciências Médicas Ocidentais			24	Teórica	
	Geriatría e Gerontologia	Ciências Médicas Ocidentais			20	Teórico-prática	
	Setembro Revisões / Avaliações				50	Teórico-prática	
	Horas Creditadas - Horas de Trabalho Científico				250	Teórica	
4º Ano	Osteopatia IV: Técnicas com Thrust	Ciências Médicas Ocidentais			94	Teórico-prática	
	Osteopatia IV: Kinesiologia Aplicada	Ciências Médicas Ocidentais			12	Teórico-prática	
	Terapia Taping: Dor e sensação de perturbação	Ciências Gerais			12	Teórico-prática	
4º Ano	Terapia Taping: Reduzir rigidez do músculo e contracção	Ciências Gerais			8	Teórico-prática	
	Terapia Taping: Ajustar a postura	Ciências Gerais			8	Teórico-prática	
	Terapia Taping: Reduzir edema e inflamação	Ciências Gerais			8	Teórico-prática	
	Terapia Taping: Reeducação do músculo e propriocepção	Ciências Gerais			8	Teórico-prática	
	Massoterapia	Formação Geral			20	Teórico-prática	
	Pediatria	Ciências Médicas Ocidentais			26	Teórica	
	Psicologia IV	Ciências Gerais			12	Teórica	
	Exames Complementares de Diagnóstico II	Ciências Médicas Ocidentais			10	Teórica	

	Imagiologia III	Ciências Médicas Ocidentais			10	Teórica	
	Gestão	Formação Geral			30	Teórica	
	Setembro Revisões / Avaliações				50	Teórico-prática	
	Horas Creditadas - Horas de Trabalho Científico				420	Teórica	
	Formação em Contexto de Trabalho - Estágio				750	Teórica	
			Estágio Curricular				



**Instituto de Medicina Tradicional (I.M.T.)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
1º Ano	Anatomia e Fisiologia I				1º Sem.		30T	
	Biologia I				1º Sem.		30T	
	Bioquímica I				1º Sem.		30T	
	Biomecânica I				1º Sem.		15T	
	História da Saúde e da Medicina				1º Sem.		15T	
	Introdução ao Estudo de MT/MCA				1º Sem.		15T	
	Radiologia / Imagiologia I				1º Sem.		15TP	
	Prática Clínica I				1º Sem.		30P	
	Osteopatia I				1º Sem.		30T	
	Diagnóstico Osteopático I				1º Sem.		30TP	
	Bio-informática				1º Sem.		30TP	
	Técnica de Tecidos Moles I				1º Sem.		30TP	
	Anatomia e Fisiologia II				2º Sem.		30T	
	Biologia II				2º Sem.		30T	
	Bioquímica II				2º Sem.		30T	
	Biomecânica II				2º Sem.		15T	
	Radiologia / Imagiologia II				2º Sem.		15TP	
	Prática Clínica I				2º Sem.		45P	
	Filosofia Holística				2º Sem.		15T	
	Osteopatia II				2º Sem.		30T	
	Diagnóstico Osteopático II				2º Sem.		30TP	
	Testes de Avaliação Muscular I				2º Sem.		30TP	
	Técnica de Tecidos Moles II				2º Sem.		30TP	
2º Ano	Anatomia e Fisiologia III				1º Sem.		30T	
	Biomecânica III				1º Sem.		15T	
	Testes de Avaliação Muscular II				1º Sem.		30TP	
	Prática Clínica III				1º Sem.		60P	
	Microbiologia				1º Sem.		30T	

	Osteopatia III			1º Sem.		30T	
	Diagnóstico Osteopático III			1º Sem.		30TP	
	Psicologia da Saúde			1º Sem.		30T	
	Psicossomática I			1º Sem.		15T	
	Bioterapias			1º Sem.		30T	
	Suporte Básico de Vida			2º Sem.		15TP	
	Biomecânica IV			2º Sem.		15T	
	Radiologia / Imagiologia III			2º Sem.		30TP	
	Anatomia e Fisiologia IV			2º Sem.		30T	
	Prática Clínica IV			2º Sem.		60P	
	Farmacologia			2º Sem.		15T	
	Imunologia			2º Sem.		30T	
	Osteopatia IV			2º Sem.		30T	
	Diagnóstico Osteopático IV			2º Sem.		30TP	
	Ortopedia			2º Sem.		30T	
	Psicossomática II			2º Sem.		15T	
3º Ano	Biomecânica V			1º Sem.		15T	
	Radiologia / Imagiologia IV			1º Sem.		15TP	
	Prática Clínica V			1º Sem.		75P	
	Fisiopatologia / Medicina Interna I			1º Sem.		30T	
	Osteopatia V			1º Sem.		30T	
	Diagnóstico Osteopático V			1º Sem.		30TP	
	Semiologia aplicada à Osteopatia I			1º Sem.		30T	
	Neurofisiologia			1º Sem.		30T	
	Reumatologia			1º Sem.		30T	
	Ergonomia			1º Sem.		15T	
	Biomecânica VI			2º Sem.		15T	
	Prática Clínica VI			2º Sem.		75P	
	Fisiopatologia / Medicina Interna II			2º Sem.		30T	
	Osteopatia VI			2º Sem.		30T	
	Diagnóstico Osteopático VI			2º Sem.		30TP	
	Bioestatística e Prot. de Investigação			2º Sem.		30T	
	Deontologia e Ética			2º Sem.		15T	
	Semiologia aplicada à Osteopatia II			2º Sem.		30T	

	Neurofisiopatologia			2º Sem.		30T	
	Testes Neuromusculares			2º Sem.		15TP	
4º Ano	Prática Clínica VII			1º Sem.		195P	
	Osteopatia Sacrocraniana I			1º Sem.		30TP	
	Osteopatia Visceral			1º Sem.		30TP	
	Diagnóstico Osteopático Integral I			1º Sem.		30TP	
	Plano de Negócios I			1º Sem.		15T	
	Prática Clínica VIII			2º Sem.		195P	
	Osteopatia Sacrocraniana II			2º Sem.		30TP	
	Diagnóstico Osteopático Integral II			2º Sem.		30TP	
	Osteopatia Pediátrica			2º Sem.		30T	
	Plano de Negócios II			2º Sem.		15T	
			Estágio curricular 500h				

**Instituto Kiros Portugal**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
<b>1º ano: Técnicas de Tratamento Tecido Mole / Introdução às Técnicas de Avaliação Articular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquadramento anatómico e fisiológico do corpo humano</li> <li>- Definição e efeitos das técnicas de tratamento de tecido mole</li> <li>- Indicações e contra-indicações das técnicas de tratamento de tecido mole</li> <li>- Manipulações, tratamentos e tratamentos complementares</li> <li>- Digitopressão e técnica de Jones</li> <li>- Anatomia palpatória</li> <li>- Protocolo de trabalho em consulta</li> <li>- Introdução à Osteopatia Estrutural</li> <li>- Avaliação neurológica</li> </ul>							
<b>2º ano: Osteopatia Estrutural I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução (Bases e Fundamentos)</li> <li>- Ilíacos</li> <li>- Sacro/Cóccix</li> <li>- Coluna lombar</li> <li>- Pé e Tornozelo</li> <li>- Joelho</li> <li>- Anca (articulação Coxo-Femoral)</li> </ul>							

3º ano: Osteopatia Estrutural II	- Coluna dorsal - Costelas - Coluna cervical - ATM e Hióide - Ombro - Cotovelo - Mão e Punho						
4º ano: Osteopatia Visceral	<b>Módulo 1:</b> Pontos de palpação profunda, Dermalgias reflexas anteriores e posteriores						
	<b>Módulo 2:</b> Protocolo Visceral, Fígado e Vesícula Biliar						
	<b>Módulo 3:</b> Estômago, Baço e Pâncreas						
	<b>Módulo 4:</b> Duodeno, Intestino Delgado, Intestino Grosso						
	<b>Módulo 5:</b> Protocolo Torácico, Diafragma e Caixa Torácica						
	<b>Módulo 6:</b> Rim, Ureter e Bexiga						
	<b>Módulo 7:</b> Osteopatia Ginecológica (Útero-Ovários-Trompas). Aparelho Genito-Urológico masculino						
4º ano: Osteopatia Cranial	<b>Módulo 1:</b> Protocolo Cranial e Nervos Craniais						
	<b>Módulo 2:</b> SEB (Esfenóides e Occipital)						
	<b>Módulo 3:</b> Temporais, Parietais e Suturas do Crânio						
	<b>Módulo 4:</b> Frontal, Etmóide, Vómer e Palatinoso						
	<b>Módulo 5:</b> Males, Nasais, Unguis, Maxilar Superior e Maxilar Inferior						
	<b>Módulo 6:</b> Viscero-Crânio e o Crânio do bebê						
			Estágio Curricular – 500h				

**Instituto Português de Naturologia (IPN)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
<b>1º e 2º Semestre (1º ano)</b>	Anatomia Sistemática I e II							
	Biologia Molecular, Bioquímica e Fisiologia Celular							
	Ergonomia e Biomecânica							
	Teoria Básica e Fundamentos de Osteopatia							
	Técnicas Complementares de osteopatia							
	Técnicas e Diagnóstico Osteopático I e II							
<b>3º e 4º Semestre (2º ano)</b>	Fisiologia e Genética Humana							
	Técnicas e Diagnóstico Osteopático III e IV							
	Imagiologia							
	Anatomia Sistemática III e IV							
	Patologias em Osteopatia							
	Noções de Emergência Médica							
<b>5º e 6º Semestre (3º ano)</b>	Fisiopatologia							
	Dietética e Nutrição							
	Semiologia							
	Farmacologia e Toxicologia							
	Anatomia Sistemática IV e V							
	Ética, Deontologia e Legislação em Saúde							
	Técnicas e Diagnóstico Osteopático V e VI							
	Metodologia Científica, Investigação e Trabalho Monográfico							
	Técnicas de Observação e Psicologia Terapêutica							
	Ensino Clínico							
	Trabalho Clínico e Estágio Profissional							
			Estágio Curricular					

**Instituto de Técnicas de Saúde (ITS)**

	Unidades Curriculares	Domínios de Formação / Área Científica	Estágio		Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		Créditos
			Curricular	Não Curricular		Total	Contacto	
1º Ano	Anatomofisiologia					54		
	Anatomia Palpatória e Manipulação aos Tecidos Moles					295		
	Osteopatia I					202		
	Microbiologia/imunologia					91		
	Introdução ao Diagnostico Osteopático					91		
	Biomecânica					91		
	Técnicas de Avaliação Osteomuscular					91		
2º Ano	Fisiopatologia Clínica					91		
	Neurofisiologia					182		
	OSTEOPATIA II					209		
	Psicologia Clínica					91		
	Semiologia e Métodos de Diagnóstico					91		
	Bioquímica e Farmacologia					79		
	Fisiologia Neuromuscular					91		
3º Ano	Bioética e Saúde					67		
	Imagem					67		
	Ortopedia/Reumatologia/Traumatologia					115		
	Clínica Osteopática					256		
	Nutrição					67		
	Investigação e Análise de Dados					91		
	Suporte Básico de Vida					67		
4º Ano	Clinica Pediátrica					91		
4º Ano	Clínica Radiológica					152		
	Técnicas de Anatomia Palpatória e Terapia					152		

	Miofascial						
	Introdução à Patologia				67		
	Marketing em Osteopatia				67		
	Clínica Osteopática				256		
	Casos Clínicos Supervisionados				91		
			Estágio Curricular				